
د. محمد عبد الخالق مدبولي
سطور في سِفرِ الوجوه
مقالات متخصصة في قضايا التعليم

عنوان الكتاب: سطور في سفر الوجوه، مقالات متخصصة في قضايا التعليم

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2023/15958

الترقيم الدولي: 978-977-94-6747-4



m_madbouli@hotmail.com

د. محمد عبد الخالق مدبولي

# سُطور في سِفر الوجوه

## مقالات متخصصة في قضايا التعليم

2023

---

## فهرس الموضوعات

# مقدمة

# مقدمة

عشر سنوات هي عمر تجربتي في الكتابة على صفحتي الشخصية في سفر الوجوه (فيسبوك)، آليت ألا أجعلها مجالاً للهو والسمر كما يحلو لغالبية مستخدمي وسائط التواصل الاجتماعي في مجتمعاتنا العربية، وفضلت أن تكون تلك الصفحة نافذةً أعرض فيها أفكاري على من يرغب من الأصدقاء، وأن تكون مقصداً لمن يحتاج إلى معلومة مفيدة أو رأياً متخصصاً يمكن الائتناس به.

أما عن الأصدقاء، فهم طيف واسع وعريض من الشخصيات المنتقاة، تتدرج أعمارهم وتتنوع اهتماماتهم ومشاربهم الفكرية وعقائدهم السياسية، وتتسع رقعة جنسياتهم من إندونيسيا شرقاً إلى المغرب وموريتانيا غرباً، ومن ساحل العاج جنوباً إلى أعلى نقطتين في شمال الوطن العربي في لبنان وتونس، مصريين وعرباً وأفارقة وآسيويين، رجالاً ونساءً، شباباً وكهولاً، أساتذة وزملاء وتلاميذ، أصدقاء طفولة وصبا وشباب.

وأما عن الموضوعات، فهي كافة موضوعات الشأن العام المحلي والعربي والدولي، وقضايا التعليم في القلب منها، فقد حرصت ألا تمتد الموضوعات إلى الحياة الخاصة إلا ما ندر، وحرصت كذلك على أن تكون الموضوعات جادة تاركاً الموضوعات الخفيفة مثل كرةِ القدم والفن وغيرهما لصفحاتٍ وأناسٍ آخرين أكثر اهتماماً بها مني، لكنني لم أكن لأهجرها تماماً ما تماست مع القضايا الاجتماعية والسياسية والتربوية، منطلقاً من دوري بصفتي متخصصاً في أصول التربية بوجهٍ عام، وفي السياسات التربوية بوجهٍ خاص.

وحرصت في صفحتي على أن يتمتع كافة الأصدقاء بحريتهم الكاملة في التعبير عن آرائهم، ولم أعمد إلى إلغاء تعليق لأحدهم حتى في أحلك لحظات الوطن وأخطرها،

**حين اشتعل الاستقطاب الاجتماعي والسياسي، وكم تعرضت من جراء ذلك لإيذاءاتٍ معنوية، وكم مارس بعضهم ممن سميتهم "المواطنين الشرفاء" من أساليب غير موضوعية تجاه شخصي مستغلين ذلك الهامش المفتوح.**

**كما حرصت على استخدام مستوىً مناسباً، من وجهة نظري، من اللغة العربية الواضحة السليمة، مراعياً تنوع الذائقة اللغوية لدى القراء والمتابعين، مستهدفاً إثارة فضولهم اللغوي إن جاز التعبير، خاصةً وأنا أتناول موضوعاتٍ متخصصة ذات مصطلحات علمية جافة في أغلب الأحيان، مؤمناً بضرورة أن يبذل القارئ جهداً لينال الفائدة مما يقرأ عوضاً عن الركون إلى الكسل انتظاراً لوجبة سهلة المنال سرعان ما تذهب إلى مساحات النسيان دون جديدٍ مفيد.**

**وجاهدت كثيراً نوازع اليأس كلما انتظرت من قرائي أصداءً لما أقوم بطرحه من أفكار وآراء فلا أجدها، وكلما ابتلعت "الثقوب السوداء" دعواتي ومبادراتي، متمسكاً بالأسلوب المتخصص الموضوعي قدر الإمكان في التناول بعيداً عن التجاذبات.**

**وقد اخترت مجموعة من المقالات المتخصصة في الشأن التربوي لأضمنها هذا السفر، بعد أن كانت متناثرة على الخط الزمني لسفر الوجوه (فيسبوك)، مستعيناً على هذا الاختيار بمعيارٍ فني وآخر أخلاقي، أما المعيار الفني فهو معيار وحدة الموضوع مع تعدد زوايا تناوله، وهو ما حرصت على تحقيقه طوال تلك السنوات من خلال الكتابة في حلقات متتابعة في كل موضوع، بحيث تكتمل المعالجة المتخصصة بما يحقق للقارئ الفائدة، مستبعداً تلك المقالات الفرادى التي كتبت في مناسبات مختلفة بصورةٍ عفوية، وأما المعيار الأخلاقي فهو تحري النقد البناء وعدم التعرض للأشخاص، والحرص على تجريد الموضوعات والأفكار عوضاً عن شخصنتها.**

**والجمهور المستهدف من الكتاب جمهور عريض يتجاوز دائرة التخصص، بالرغم من كون المحتوى تخصصياً بالفعل، فهو علاوة على ذلك يستهدف تثقيف**

القارئ العادي تربوياً، وتعميق وعيه بأهمية التعليم بوصفه ضلعاً أساسياً من أضلاع مفهوم الأمن القومي، وهذا هو موضوع جزءٍ تالٍ من الكتاب يتناول قضية " التعليم والأمن القومي".

وقد فكرت كثيراً في شكل الكتاب وإخراجه، وتراوح التفكير بين الإبقاء على نصوص المقالات وتواريخ نشرها، وبين إعادة تحريرها في شكل متصل ومطول يشبه متون الكتب المعتادة، مروراً بفكرة التعليق على كل مقالٍ أو مجموعةٍ من المقالات، وشرح الملابسات التي رافقت كتابته ونشره، والمقارنة بين ما ورد فيه من أفكار في حينه وبين ما وصلت إليه الحال الراهنة، والإسقاطات التي تضمنها.. إلخ، وانتهيت إلى الشكل الحالي الذي يتيح للقارئ الوصول إلى المقال الأصلي من خلال الرابط الإلكتروني المفعل في النسخة الإلكترونية من الكتاب، حيث يمكنه مطالعة تعليقات القراء واستجاباتهم وتفاعلاتهم، أو صمتهم الرهيب في كثير من الأحيان، ومعاودة التذكر للسياق العام الذي تمت كتابته ونشره فيه، مما يجعله (القارئ) يمارس التفكر والنقد النشط، بدلاً من التلقي السلبي.

والله أسأل أن يكون هذا العمل مفيداً ونافعاً، وأن يكون خالصاً لوجهه تعالى، وفي حب الوطن .. والله من وراء القصد.

القاهرة

يوليو 2023

# القسم الأول

# المعلم ومؤسسات ونظم ومعايير إعداده

1. المعلم الذي نحلم به (1−12)
2. كليات التربية: بيت الداء ومنطلق الإصلاح (1−6)
3. إعادة هيكلة كليات التربية..رؤية مغايرة (1−3)
4. إعادة إحياء مشروع تطوير كليات التربية (1−4)
5. مواصفات ومراحل مقترحة لبرنامج إعداد المعلم وفقا للأداء (1−2)
6. الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم (1−12)
7. كليات التربية تدفع الثمن (1−2)

# 1. المعلم الذي نحلم به

1. بعد ثورتين
2. من المعرفة إلى الأداء
3. المعلم ممارس مهني
4. من التقنية إلى المهنية
5. قاعدة معرفية اجتماعية وفلسفية
6. أدوار أخرى غير تدريسية
7. نظرية التعلم واستراتيجية التعليم
8. خبرات ميدانية
9. برامج إعداد سياقية
10. نمو مهني مستدام
11. التفكر في الممارسة
12. مقاومة التغيير

· Mohammad Madbouli

· القاهرة · 11ديسمبر 2013

## (1) بعد ثورتين

لا يختلف اثنان على كون التعليم هو المخرج الوحيد من أزمة المجتمع المصري بعد أن ظل السبب الرئيس في تلك الأزمة، كما لايختلف متأملان في عناصر المنظومة التعليمية على أن تطوير إعداد المعلم هو الدواء الناجع لعلة التعليم المصري كما كان لعقود طويلة بيتاً للداء.

ومع تعالي أصوات المجتمع بعد ثورتين شعبيتين وأنهارٍ من الدماء والتضحيات مطالبة بتطوير التعليم وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، تجد كليات التربية نفسها أمام تحدٍ كبير وفرصة تاريخية قد لاتتكرر في الوقت ذاته؛ إذ يحظى المعلم لأول مرةٍ بمادةٍ مستقلةٍ من مواد مشروع الدستور تؤكد على أهمية أدواره، وعلى التزام الدولة بتنميته ورعاية حقوقه.

ولكن هل تصلح الأساليب التقليدية التي تم تبنيها عقوداً طويلة في إعداد المعلمين لتحقيق ما ثارت الملايين من أجله ؟ وهل نتوقع نتائج مغاييرة بينما نكرر نفس الأخطاء ؟

لاشك أن مفهوم "الثورة " ذاته يرتبط بالحلم، كما يرتبط بكسر القيود والخروج على التقليدي المألوف، ويرتبط أيضاً بوجود هدفٍ أسمى يجتمع عليه الجميع ويعلو فوق الأهداف الفئوية.

..وما أحوجنا في كليات التربية إلى ثورةٍ في إعداد المعلم الذي نحلم به، وأن نجعل هذا المعلم هدفاً يعلوا فوق كافة الأهداف المرتبطة بمصالح مادية ضيقة أو انحيازات التخصص الأكاديمي المنغلق على ذاته ..وغيرها مما أفقد تلك الكليات فاعليتها حقبا طويلة، فخرَجت لنا معلمين ذوي مدارك أحادية ومعارف مفككة وأفق

متعصب، فأخرجوا بدورهم للمجتمع قنابل بشرية موقوتة، لا تتقبل الآخر، ولا تعرف كيف تختلف.. فهل من أمل في أن يأتي يوم نعد فيه المعلم الذي نحلم به ؟؟

Mohammad Madbouli

· 12ديسمبر 2013

## (2) من المعرفة إلى الآداء

في المقال السابق أشرت إلى ضرورة إحداث تغييراتٍ جذرية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وإلى ضرورة استلهام روح الثورة عندما يشرع أساتذة كليات التربية في تطوير تلك البرامج، فلا تطغى انحيازاتهم التخصصية أو مصالحهم المادية الضيقة على منهجية تحقيق صورة المعلم المنشودة.

والخطوة التالية، وفقاً لتجارب عالمية وعربية ناجحة، هي السعي إلى إعداد المعلم استناداً إلى ما سوف يقوم به من أداءاتٍ وممارسات، بدلاً من الأسلوب التقليدي الذي يركز فقط على ما يمتلكه ذلك المعلم من معارف ومعلومات:

فقد خرجت كليات التربية على مدى سبعين عاماً مئات الآلاف من المعلمين الذين "يعرفون" فلسفة المنهج وأسس بنائه، ويعرفون نظريات التعلم الاشتراطية والجشتالطية، ويعرفون الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية ومضامينها التربوية، ويعرفون نظم التعليم في انجلترا والولايات المتحدة وغيرهما من الدول المتقدمة، ويعرفون نظرية الاتصال بعناصرها: المرسل والرسالة والمستقبل، ويعرفون، ويعرفون، ويعرفون .. ولكنهم لا يحسنون صنعاً داخل حجرات الدراسة، ويمارسون التدريس والتقويم بطريقة اعتباطية أحياناً، وبصورةٍ تلقينية تقليدية غالباً .. فجاءت مخرجات التعليم، في العقود الثلاثة الأخيرة خصوصاً، رديئة متخلفة ضيقة الأفق.

إن تصميم برامج إعداد المعلمين وفقاً لما يحصله المعلم من معلوماتٍ عن العلوم التربوية وليس وفقاً لما يقوم به من ممارساتٍ أشبه بفريقٍ للكرة لم يتم تدريبه على التصويب وإحراز الأهداف، فهل نتوقع منه الفوز بالبطولات؟ أو بمن تلقى محاضرات عن ميكانيكا السيارات وقواعد المرور دون أن يقود السيارة على الطريق، فهل نتوقع منه المشاركة في الراليات ؟ .. هذه للأسف حال معلمينا الآن : لقد ألقينا بهم في اليم دون أن نعلمهم السباحة.

**Mohammad Madbouli**

13ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (3) المعلم ممارس مهني

بدايةً أشكر كل من أبدى إعجابه بالمقالين السابقين أو علق عليهما، الأمر الذي شجعني أن أستمر في الكتابة حول الموضوع، وهو أيضاً ما يجعلني أدعو الجميع إلى توسيع دائرة الحوار حوله، لأنه الآن يمثل مسألة حياة أو موت: لمصر أولاً، ثم لكليات التربية، وكليتنا في جامعة حلوان بوجه خاص .. وأتمنى ألا تموت الفكرة بفعل الصمت أو التجاهل.

وقد ركزت في المقال السابق على تصميم برامج إعداد المعلم وفقاً لأداءاته وممارساته وليس وفقاً لمعارفه ومعلوماته، والأصل في ذلك أن كليات التربية تعد ممارسين مهنيين شأنها شأن كليات الطب والهندسة والزراعة، مستندةً إلى خلفيةٍ فلسفية برجماتية تُعلي من قيمة "الخبرة" والمعارف التطبيقية.. وهي بذلك تختلف عن كليات تُعنى بالعلوم الأساسية (غير التطبيقية) مثل الآداب وبعض أقسام العلوم البحتة ، والتي تستند إلى خلفياتٍ فلسفية ترى المعرفة غايةً بحد ذاتها، سواء كانت تلك الفلسفة مثالية تعلي من المعرفة العقلية، أو واقعية تعلي من شأن المعرفة الحسية.

وبرغم ما يملأ المقررات التربوية من احتفاء بفيلسوف الخبرة (جون ديوي)، نجدها على العكس لا تحرص على إتاحة الفرص التعليمية لإكساب الطلاب المعلمين الخبرات المهنية المتصلة بمجال عملهم، بل تحشو أدمغتهم بكمٍ هائلٍ من النظريات والمقولات، وتقيم تحصيلهم لها بأساليب غير سياقية كالاختبارات بأشكالها، بدلاً عن المهام التطبيقية التي تقيس تعلمهم الحقيقي الأصيل.

إن تصميم برامج ومقررات إعداد المعلمين وفقا للأداء يمثل تصحيحاً لبوصلة كليات التربية واستعادةً لتوجهها المهني، وفهماً لحقيقة ما ينتظر الخريجين من أدوارٍ ومهامٍ تختلف عن تلك التي ظللنا نتوهم أنهم سيضطلعون بها لمجرد أنهم يعرفون النظريات والمعارف التربوية، فهل حقا ندرك طبيعة تلك الأدوار والمهام ؟

**Mohammad Madbouli**

14ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (4) من التقنية إلى المهنية

نصحني بعض الأصدقاء، إن كنت حقاً أريد توسيع دائرة الحوار حول موضوع إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، أن أترك التلميح إلى التصريح، وأن أوجه حديثي إلى أصحاب التخصصات المعنية مباشرة، عسى أن يفتح ذلك شهيتهم على الرد والتفاعل .. " وها أنا أفعل..

وسأوجه حديثي اليوم إلى أساتذتي وزملائي أصحاب تخصص تقنيات التعليم، وهم كثُرٌ على قائمة الأصدقاء في الصفحة ولهم مني كل المحبة والاحترام .. بطرح السؤال التالي :

كيف تتحقق المواصفتين الرابعة والخامسة من مواصفات خريجي كليات التربية التي اعتمدتها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد 2009، ونصهما:

" يصمم خريج كلية التربية بيئاتٍ تربوية مناسبة مادياً وإنسانياً ويدير المواقف التعليمية فيها بكفاءة وفعالية."

" يستخدم خريج كلية التربية التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم داخل الصف وخارجه من خلال مقررٍ عام يجري تدريسه لكافة برامج إعداد المعلمين في التخصصات المختلفة، وليس لبرنامج إعداد أخصائي تقنيات التعليم. "

وأطرح تصوري المتواضع بالقول بأن دوراً رئيساً من أدوار المعلم عموماً (وليس أخصائي تقنيات التعليم فقط) أن يدمج التقنية مع نظرية التعلم واستراتيجية التعليم في إطار ما يسمى "التصميم التعليمي .. " Instructional design فإذا شئنا تصميم مقرر يعده لتأدية ذلك الدور، وليس فقط يساعده على " تحصيل معلومات ومعارف حول مفهوم تكنولوجيا التعليم، ونظرية الاتصال، وأنواع الوسائط، ونظرية عمل الأجهزة، والتصنيف الموضوعي لمصادر التعلم .. وغيرها مما يستهلك جهده ووقته في التحصيل ويعني زميله الاختصاصي أكثر مما يعنيه .. فعلينا أن نركز على إكسابه الخبرات في مجال العمل ضمن فريق في المدرسة لتصميم مواقف التعلم، وعلى أصحاب تخصص طرق التدريس وتخصص علم النفس التعليمي أن يكاملوا مقرراتهم مع ذلك المقرر لإعداده على هذا النحو، بدلاً مما هو حادث الآن في برامج إعداد المعلمين من انفصالٍ وتفكيك للخبرة التربوية بين مقررات منفصلة. .. هذا تصوري .. فهل من متفاعل مع هذا الطرح ؟؟؟

**Mohammad Madbouli**

· القاهرة · ديسمبر 2013 15

## (5) قاعدة معرفية اجتماعية وفلسفية

ربما نجح المقال السابق في إثارة مناقشةٍ مفيدة حول الموضوع مع بعض أساتذتي وزملائي وطلابي .. فلهم جميعاً الشكر على اهتمامهم .. وقد انتقدني أحد الأصدقاء قائلاً: من يريد نقد الوضع الراهن، فليبدأ بالنقد الذاتي، قبل أن ينقد الآخرين .. وها أنا أفعل:

**فقد أشارت دراسة علمية للزميلة أ.د هدى حسن (1999) حول اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مقررات قسم أصول التربية إلى كون تلك المقررات لاتحظى باهتمام الطلاب لأنهم يرونها مفرطة في التنظير بعيدة عن التطبيق في المدرسة ..وتلتها دراسة محمد عبد الخالق (2004) حول تطوير مقرر الأصول الفلسفية للتربية وفقاً لمفهوم التقييم المستند إلى الأداء .. ولكن تظل تلك محاولات متواضعة لتشخيص المشكلة وحلها.**

**فإعداد المعلم وفقاً للأداء يتطلب تحليلاً لما يمارسه في المدرسة والصف مستفيداً من التطبيقات المعرفية لأصول التربية، وليس من تحصيل المعارف والمعلومات حول الفلسفات ومباحثها والنظريات الاجتماعية والاقتصادية وحول تطور الفكر التربوي عبر العصور ...، على ما لتلك المعارف من أهمية أكاديمية وبحثية لا يمكن إنكارها، الأمر الذي يفرض على أصحاب التخصص تحدياً مصيريا يكاد يحسم مسألة بقائه واستمراره من عدمه.**

**وتشير قوائم المعايير المهنية الدولية والمحلية في إعداد المعلم إلى مجموعة من الأداءات والممارسات المستندة إلى قاعدة معرفية من أصول التربية لعل من أهمها : السلوك والتعامل وفقا لأخلاقيات المهنة، والمشاركة في إرساء دعائم مجتمع دائم التعلم في المدرسة وخارجها، والتفكر في ممارساته وفي ظهيرها الفلسفي والاجتماعي وما يترتيب عليها من آثار على تعلم تلاميذه ونموهم ووضعياتهم الاجتماعية والثقافية .. فهل يمكن لمقررات أصول التربية بصورتها الراهنة المغرقة في التنظير أن تعده لممارسة تلك الأدوار ؟؟ أنا شخصياً أشك في إمكانية ذلك .. فهل من متفاعل مع هذا الرأي ؟**

**Mohammad Madbouli**

16ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (6) أدوار أخرى غير تدريسية

**برغم الاستجابات القليلة والمداخلات الأقل، مازال بعض المخلصين ذوي النوايا الطيبة يخففون عني وطأة الصمت الرهيب الذي آثره أغلب القراء، ويحثني على مواصلة الكتابة نظراً لأهمية القضية وخطورتها من جانب، وتحدياً لثقافة تقليدية في مجال إعداد المعلم لاشك أن تغييرها أمر شاق من جانب آخر... وها أنا أفعل:**

**وحديثي اليوم موجه لأصحاب تخصص الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي ، متوسماً فيهم مالم أجده في رفاقي من أصحاب أصول التربية للأسف الشديد .. وأطرح عليهم تساؤلاً لطالما حيرني مذ كنت طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من ثلاثين عاماً : ماجدوى دراستنا كمعلمين وليس كأخصائيين نفسيين لموضوعاتٍ مثل الاضطرابات النفسية ونظريات الشخصية وديناميات الجماعة و التفاعل الاجتماعي .. وغيرها .. مالم يكن لذلك تطبيق على أرض المدرسة والفصل ؟ وهل يمكنني كمعلم أن أتعامل مع مثل تلك الحالات غير السوية أو ذات الحاجات الخاصة دون أن يتم تدريبي على ذلك ميدانياً ؟ أم أن دراستي لمثل تلك الموضوعات هو من باب التثقيف فقط، وأن على إحالة الأمر إلى المتخصصين ؟**

**وأزعم أن آلافاً من خريجي كليات التربية ممن يعملون بالتدريس لم يتجاسروا يوما على محاولة التعامل مع ما يقابلهم من حالات خشية أن يسيئوا التصرف، وأن مئات الآلاف غيرهم تعاملوا مع مشكلات سلوكية واجتماعية داخل حجرات الدراسة بأساليب انطباعية واجتهادية تعكس قناعاتهم وخبراتهم الشخصية وليس عن معرفة مهنية.**

**لقد طغى الجانب التخصصي (محتوى المادة التدريسية) واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم المستخدمة على بقية الأدوار المهنية للمعلم فبدت المقررات التربوية**

**الخاصة بها وكأنها مقررات ثقافية .. فهل يمكن تدارك ذلك القصور وتوجيه بعض الاهتمام إلى الممارسات غير التدريسية للمعلم ؟**

**Mohammad Madbouli**

16 ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (7) نظرية التعلم واستراتيجية التعليم

**كل الشكر والامتنان لأساتذتي وزملائي وطلابي الذين تفاعلوا مع المقالات السابقة، وتقديراً لهم واستجابةً لكلماتهم الرقيقة وتشجيعهم أواصل حديثي حول الجوانب المختلفة في إعداد المعلم بكليات التربية، وأوجه القصور التي تعتريها، ومقترحات تطويرها وفقاً لمدخل الأداء وليس وفقاً لمدخل التحصيل السائد حاليًا.**

**والحديث هذه المرة موجه لأصدقائنا في تخصصي علم النفس التربوي وطرق التعليم، فهما يمثلان للطالب المعلم جناحي عملية التعلم /التعليم، ولكن للأسف الشديد يطير كل منهما بمعزلٍ عن الآخر، ولا يكاد خريج كلية التربية يدرك أن ثمة صلة معرفية تربط بينهما، أما داخل الكلية فالأمر أكثر مأساوية : إذ يعمل أصحاب التخصصين في جزر منعزلة، ونادراً ما يتشارك أعضاء هيئات التدريس من الجانبين في عمل أكاديمي أو نشاط يعزز ذلك التكامل.**

**وعلى ذلك تأتي الممارسات المهنية داخل الصف مرتبكة مفككة، أو في أفضل الأحوال تأتي نمطية جامدة، لاتراعي فروقاً فردية، ولا خصوصية معرفية لموضوع التعلم، ولا خصائص نمائية للمرحلة، .. وتتفاقم المشكلات المتصلة بتعلم التلاميذ وتحصيلهم ونموهم .. ويتصاعد النقد واللوم من الرأي العام .. ويحاول المعلم الرجوع إلى ما تلقاه من معارف في كلية التربية عسى أن يجد فيها إجابات لعشرات الأسئلة التي تحيره، أو يجد خريطة معرفية واضحة تهدى خطاه .. فيجد نظريات التعلم في واد واستراتيجيات التدريس في واد آخر.**

وإذا كان التكامل بين التخصصات التربوية في كليات التربية لصالح الممارسة المهنية للمعلم يقع في حكم الضرورة بالتعبير الفقهي، فإن التكامل بين علم النفس التربوي وطرق التدريس يرقى إلى مرتبة الفرض .. تكاملوا يرحمكم الله

Mohammad Madbouli

18 ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (8) الخبرات الميدانية

..واليوم نتحدث عن التربية الميدانية أو العملية، وهي جماع ما يدرسه الطالب المعلم ومحصلته النهائية التي يتوج بها برنامج إعداده.. هذا في الثقافة المصرية الكلاسيكية.. أما في الفكر التربوي الغربي منذ نهاية الثمانينيات (ما بعد حركة الكفايات ) فلها فلسفة مغايرة تماماً:

فقد ميزت معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE بين شقين للتربية الميدانية هما: الخبرات الاستكشافية المبكرة التي تتسع لكافة مجالات العمل المدرسي، وبين الممارسات المهنية تحت الإشراف التي تركز فقط على ممارسة المهنة المدرسية التي يعد الطالب لمزاولتها Field Experiences and Clinical Practice، ويتمثل ذلك في المعيار الثالث ونصه:

"تقوم الكلية بالتعاون مع شركائها من المدارس بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية (الممارسات التي تتم تحت الإشراف) بما يجعل المرشحين لمزاولة التدريس أو غيره من المهن التربوية قادرين على تطوير وإظهار معارفهم ومهاراتهم وتكوينهم الوجداني بما يمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم."

وبهذا تصبح التربية العملية خبرة موازية لكافة مراحل الإعداد وليس فقط في نهايتها، وتصبح فرصةً متاحة دائماً لتطبيق التكليفات والمشروعات والمهام التي تتضمنها كافة المقررات الدراسية وليس فقط مقرر طرق التدريس .. وواضح ما بين ذلك المعنى وبين ما هو قائم في كلياتنا من فروق جوهرية.

هذا عن المفهوم .. أما عن عورات ومساوئ التنفيذ في الواقع المصري فحدث ولا حرج: سواء في ضعف التنسيق مع المدارس، وسوء إدارة نشاط التربية العملية، أو من حيث الإهمال الجسيم من قبل اعضاء هيئة التدريس وتركهم المهمة لمعيدين معدومي الخبرة، أو من حيث الإشراف الداخلي من قبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون من ذوي الاتجاهات السالبة والخلفية العلمية الهشة.. وكلها مما يندى له الجبين.. فما العمل ؟

**Mohammad Madbouli**

20 ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (9) برامج إعداد سياقية

عودة إلى أصل الموضوع، ألا وهو تطوير برامج إعداد المعلمين وفقاً للأداء وليس التحصيل .. أود التأكيد على أن الأمر لا يقتصر فقط على تسمية مقررات تربوية يبدو من عناوينها أنها تكاملية وتعنى بما سوف يمارسه الطالب المعلم أكثر مما تعنى بما يعرفه من مفاهيم ونظريات، بل يتجاوز ذلك إلى الطريقة التي يُختار على أساسها محتوى المقرر (موضوعات المقرر ووحداته التدريسية) وإلى طريقة تعليمها وطريقة تقويمها.

فالأصل أن المدخل المقترح هو التقييم المستند إلى الأداء Performance based assessment أي وضع المتعلم في موقفٍ سياقي يشبه مواقف الممارسة المهنية الواقعية، وأن يُطلب منه إنجاز مهمة مهنية يوظف خلالها ما تعلمه

ويترجمه إلى أداءات، عوضاً عن إخضاعه لاختبارٍ تحصيلي أو غير ذلك من المواقف الامتحانية المصطنعة (غير السياقية) التي تعنى فقط بقياس تحصيله.

وسأضرب اليوم مثلاً بموضوع يبدو نظرياً بحتاً ولا يمكن تعليمه أو تقويمه وفقاً للأداء، ألا وهو موضوع " أخلاقيات مهنة التعليم "، فقد يتبادر إلى الذهن أنه من اختصاص قسم أصول التربية وحده، وهذا غير صحيح، وقد يتبادر إلى الذهن أن محتواه لن يعدو أن يكون شرحاً لميثاق أخلاقيات ممارسة مهنة التعليم، وحديثاً فلسفياً عن الأخلاق والمثاليات .. ولكن الأمر غير ذلك:

فكل الأقسام والمقررات المهنية معنية بتطبيق الموضوع عملياً من خلال موضوعاتها التربوية في علم النفس والمناهج وطرق التعليم والصحة النفسية وتقنيات التعليم وغيرها، أما عن التناول فلن يكون بالسرد والشرح، بل من خلال ما يمثل تطبيقاً عملياً لما يسمى بـ"كود ممارسة المهنة" أي مجموعة السلوكيات والإجراءات المحددة التي يجب اتباعها في مواقف معينة متكررة بحكم ممارسة المهنة مثل: مواقف التعامل مع الزملاء من ذات التخصص أو من تخصصات أخرى، سواء كانوا نظراء منافسين أو كانوا حديثي خبرة، ومواقف التعامل مع أسر التلاميذ بأنماطها الاجتماعية والثقافية المتنوعة، ومواقف الاختلاف الفكري أو الأيديلوجي بين القناعات الشخصية للمعلم مع النظام الاجتماعي السائد، ومواقف تفوق الطلاب معرفياً على معلمهم، ومواقف عجز المعلم عن الإجابة عن تساؤلات الطلاب ... وغيرها الكثير والكثير، من خلال مواقف تمثيلية محاكية، أو من خلال ممارسات واقعية في المدارس

والآن، وقد ألزمت مواد الدستور الجديد الجامعات بتعليم الطلاب، على اختلاف كلياتهم المهنية، أخلاقيات المهنة وآداب ممارستها، تجد كليات التربية نفسها مضطرة إلى مراجعة ما تقدمه لطلابها في هذا المجال، فهل ستقدمه بوصفه معرفةً ينبغي تحصيلها، أم بوصفه أداءً تجب ممارسته ؟

**Mohammad Madbouli**

23 ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (10) نمو مهني مستدام

بناءً على طلب زملاء أفاضل تكرموا بمتابعة المقالات السابقة، فقد أعدت بالأمس نشر المجموعة كاملة .. فلهم مني كل الامتنان، واتمنى أن أظل عند حسن ظنهم بي، وأتابع اليوم حديثي عن جانبٍ مهم من جوانب عملية إعداد المعلم وفقاً للأداء ألا وهو الإعداد لمواصلة النمو المهني.

والمفهوم المحوري للنمو المهني هو مفهوم التفكر في الممارسة، أي أن تكون ممارسة المعلم لمهامه وواجباته المهنية ممارسة واعية Reflective practice يتم خلالها التفكر قبل وأثناء وعقب الأداء فيما إذا كان هذا الأداء فعالاً في تحسين تعلم ونمو تلاميذه من عدمه، وما إذا كان يمكنه تعديل ذلك الأداء في المرات التالية لجعل تعلمهم ونموهم أفضل.

أما عن الآلية الرئيسة لهذا النمو المهني فهي آلية البحث الإجرائي Action research حيث يمارس المعلم الاستقصاء حول مشكلة ما تعتري أدائه المهني اكتشف وجودها خلال تفكره في ممارساته، ومن ثم يقوم بفرض الفروض حول أسبابها وكيفية التغلب عليها من خلال تعديل تلك الممارسة وإعادة إخضاعها للتفكر مجدداً للتأكد من جدواها ومدى فاعليتها، فإن ثبت ذلك تم اعتماد الممارسة المعدلة.

وكان إعداد المعلم فيما سبق يمثل مرحلة منفصلة عن عمليات تدريبه في أثناء الخدمة، إلا أن مدخل الإعداد وفقاً للأداء الذي ساد منذ نهاية الثمانينيات من القرن الماضي أعاد صياغة مفهوم النمو المهني فلم يعد مقتصراً على ما يجري تدريب المعلم عليه بعد التحاقه بالمهنة، بل جعله جزءاً من إعداده في كليات التربية:

فالإعداد وفقاً للأداء يتضمن أيضاً إعداده للتفكر في ذلك الأداء وتعديله، ومن ثم يتخرج الطالب المعلم جاهزاً لمواصلة النمو المهني.

وللأسف، مازالت تصورات البعض في كليات التربية لاتستوعب كون البحث من أجل تحسين الممارسات أصبح دوراً محورياً من أدوار المعلم، وتنظر إلى فكرة تدريبه على ممارسة بحوث الفعل بارتياب بوصفها مهمة يحتكرها الباحثون الأكاديميون .. يتبع

**Mohammad Madbouli**

23 ديسمبر 2013 · القاهرة ·

## (11) التفكر في الممارسة

..واستكمالاً للحديث السابق حول إعداد المعلم وفقا للأداء، وما يتضمنه من تركيز على التفكر في الممارسات Reflection والسعي إلى تحسينها من خلال ممارسة البحث الإجرائي، وبالتالي مواصلة النمو المهني .. تجدر الإشارة إلى أن لمفهوم التفكر في الممارسة ولآلية البحث الإجرائي مردوداً يتجاوز النمو المهني للمعلم إلى آفاق أرحب وأوسع ألا وهي إصلاح المنظومة المدرسية، ومن ثم إصلاح التعليم ككل.

فقد عاد مفهوم التفكر إلى الحياة من جديد في منتصف الثمانينيات في كتابات (شون ) و(زيكنر) بعد سنوات طوال من طرح (جون ديوي) له في حقبة الثلاثينيات .. في ظل مناخ الأزمة التي اجتاحت التعليم الغربي، سواء كانت أزمة تمويل أو كانت أزمة منافسة مع التعليم الآسيوي الواعد، ومن ثم كانت الحاجة إلى إحداث إصلاحات تعليمية جذرية ترتكز على قاعدة نظرية مغايرة لما كان سائداً وقتها من أفكار.

ووجد المنظرون للإصلاحات المدرسية، خاصة في الولايات المتحدة، في كلٍ من مفهوم التفكر وآلية البحث الإجرائي ضالتهم، بوصفهما أساسين لعمليات التحسين المدرسي School improvement حيث يتفكر المعلمون في ممارساتهم الفردية والمؤسسية ويجرون البحوث لتحسينها داخل المدارس في ظل نمطٍ لامركزيٍ من الإدارة والتمويل، وفي ظل قوائم تفصيلية لمعايير الجودة والاعتماد.

وهكذا يعقد الأمل على إعداد معلمين قادرين على مواصلة نموهم المهني من خلال التفكر في ممارساتهم المهنية وتحسينها، وقادرين، كذلك، على إصلاح مدارسهم من خلال بحوث الفعل التي يجرونها داخلها .. ولكن في أي كليات للتربية سيتم ذلك ؟ وبواسطة اي نمط من برامج الإعداد ؟ ومن من أعضاء هيئات التدريس ؟ وفي ظل أي نمط من الإدارة التعليمية سيقومون بتلك الأدوار؟ .. كلها أسئلة تحتاج إلى إجابات ثورية .. ولم يعد الانتظار ممكننا

**Mohammad Madbouli**

24 ديسمبر 2013 · القاهرة

## (12) مقاومة التغيير

أعود هذه المرة إلى واقع كليات التربية في مصر والطريق الصعب نحو تغييره، وأتحدث بشيءٍ من التحليل عن بعض ميكانيزمات (أساليب) مقاومة التغيير وميكانيزمات التغيير المضادة لها:

وأول ميكانيزمات مقاومة التغيير في كليات التربية هو التشكيك في إمكانية إحداثه من حيث المبدأ، أو على الأقل في إمكانية إحداثة دفعةً واحدة، نظراً للفرق الشاسع بين السياق الثقافي في تجارب عالمية وعربية متقدمة وبين السياق الثقافي المصري والذي تلخصه عبارة "مصر مش أمريكا ولا الإمارات أو ج الملك سعود"،

وعبارة "التغيير يأتي بالتدريج وليس مرة واحدة " .. والعجيب أن عبارات أخرى مضادة دائما ما تساق لضحد تلك الحجج مثل عبارة: إحنا مش ناقصين إيد أو رجل علشان ما نبقاش زيهم "، وعبارة " أن المصريين واليمنيين والأردنيين والسودانيين وغيرهم من الخبراء القادمين من دول أقل في الإمكانات وتعاني الكثير من المشكلات هم الذين صنعوا ذلك التغيير في التجارب المتقدمة " ... ولا شك أن هؤلاء المقاومين إما يفتقرون للخيال أو يعانون من درجات متقدمة من الإحباط، أو أن لديهم مفهوماً مشوها عن الذات .. وكلها توصيفات خطيرة تستلزم اتباع استراتيجية معروفة في علم الهندرة تسمى "المقصلة " حيث يلزم إقصاؤهم عن المواقع القيادية واستبدالهم بآخرين يؤمنون بالتغيير.

ومن ميكانيزمات المقاومة أيضاً ميكانيزم عدم التصادم مباشرة مع التغيير والعمل على تفريغه من مضمونه، حيث يلجأ هؤلاء إلى تجزئة الفكرة وتفكيكها وإحلال عناصر الواقع محلها فعلياً ولكن تحت مسميات جديدة، .. وفي المقابل يدعو بعض البرجماتيين إلى إحداث التغيير من خلال القوالب الراهنة والمسميات التقليدية .. وهنا أتذكر رواية (قنديل أم هاشم ) حين لجأ الطبيب العائد من ألمانيا إلى علاج عيني قريبته بالأدوية الحديثة ولكن تحت مسمى متخلف هو (زيت القنديل) ، وأجدني أختلف مع هذا المنطق المكيافيللي غير الأخلاقي، لأنه أحدث التغيير عن طريق الإيهام وتكريس الوعي المتخلف ....

# 2. كليات التربية.. بيت الداء ومنطلق الإصلاح

1. حجم كبير واهتمام قليل
2. كليات تكريس الواقع الاجتماعي
3. محاولات متعددة لإفساد كليات التربية
4. بنية معرفية تربوية مشوهة
5. إدراك العلاقة بين البنية التنظيمية وبرامج الإعداد
6. إعادة الهيكلة وفلسفة التربية

Mohammad Madbouli

2يناير 2014 · القاهرة ·

## اولا: أعراض المرض:

### (1) حجم كبير واهتمام قليل

تناولت في مجموعةٍ من المقالات خصائص المعلم الذي نحلم به، والمدخل الأفضل لإعداده وفقاً لتوصيف الأداء بدلاً من إعداده وفقاً لمدخل التحصيل المعرفي، وقد لمست في بعضها عدداً من المشكلات المزمنة لكليات التربية التي تقوم على ذلك الإعداد، ومدى استعدادها (بشرياً ومادياً ) لتقبل التغيير.

وفي هذا المقال وما يليه أتناول بعضاً من الأبعاد السياسية والاجتماعية والفنية لأزمة كليات التربية في مصر، محاولاً تقييم حجم الأزمة ومكمنها وإمكانية الخروج منها، إيماناً بأنها نقطة الانطلاق نحو إصلاح التعليم في مصر، تماماً كما أنها بيت الداء ومصدر الخطر عليه.

وبدايةً، لابد من التعرف على حجم كليات التربية بالنسبة لمجمل التعليم الجامعي في مصر، وهو مطلب صعب في ضوء غياب الإحصاءات الدقيقة في بلد نامٍ مثل مصر ( تخلو بوابة الإحصاءات القومية للتعليم العالي من أية إحصاءات عن كليات التربية)، فكل ما يتوفر من معلومات أن عددها يتراوح حول 27 كلية تضم نحو 20 % من مجموع طلاب الجامعات في المرحلة الجامعية الأولى.

والحديث عن حجم كليات التربية ينقلنا إلى الحديث عن أسباب تضخمها لدرجة أنها تمثل ربع التعليم الجامعي، بينما تتراجع فاعليتها بشكل ملحوظ، ليس فقط بفعل عوامل داخلية في بنيتها وكوادرها وإمكاناتها، بل بفعل الدولة ذاتها، حيث تتوسع في

**سياسات القبول بها سنوياً، في حين تعزف عن تشغيل خريجيها منذ سنوات طويلة، ولا تعطيهم أية ميزات تفضيلية مقارنةً بخريجي الكليات الجامعية الأخرى المتقدمين إلى وظائف التدريس !!**

**وهكذا ببساطة تبدو كليات التربية بالنسبة للدولة "مستودعاً ضخماً" لامتصاص الأعداد الزائدة من خريجي التعليم الثانوي ممن لا تستطيع الكليات الأخرى استيعابهم، ولكن دون أن تلتزم بتشغيلهم، لأنها (ببساطة أيضاً) لاتمتلك أي تصور أو خطة لهذا التشغيل!**

**Mohammad Madbouli**

3يناير 2014 · القاهرة ·

## (2) كليات تكريس الواقع الاجتماعي

**في المقال السابق تناولت التوجه السلبي للدولة نحو كليات التربية، والذي تعكسه سياساتها المتناقضة مابين توسعٍ في القبول بها وتضييقٍ في تشغيل خريجيها، بالرغم مما تمثله تلك الكليات من حيث الحجم النسبي مقارنة بباقي الكليات الجامعية.**

**وفي هذا المقال أتناول بعداً مجتمعياً وأيديولوجياً مهماً من أبعاد أزمة كليات التربية في مصر، يتمثل في أنها ظلت تاريخياً مقصداً لشرائح اجتماعية يغلب عليها الطابع الريفي الذكوري المتواضع اقتصادياً، ومن ثم معقلاً للفكر المحافظ منذ إنشائها، الأمر الذي ساعد في منتصف السبعينيات على ترعرع الاتجاهات السلفية، بل والتكفيرية والجهادية، بين طلابها وطالباتها وأعضاء هيئات التدريس بها، وزاد من ذلك أن بعضاً من أساتذتها الرواد ومريديهم ممن " أصابهم رذاذ النفط في بلاد الخليج" قد آلوا على أنفسهم التأسيس لمدرسة علمية تربوية إسلامية، فتوالت البحوث**

والمؤلفات والمؤتمرات التي تُنظر لأصول التربية الإسلامية، وعلم النفس التربوي الإسلامي، والفكر التربوي عند العديد من الفقهاء والمُحَدِثين .. إلخ

وساهم التوسع في إنشاء كليات التربية في الأقاليم، والتمييز الإيجابي لأعضاء هيئات التدريس بها في اللجان الدائمة للترقيات، على تمدد رقعة الفكر المحافظ وترسخه، كما ساهم في تعريض كليات التربية وهي مؤسساتٍ منوطٌ بها التحديث إلى عملية "تريف واسعة وعميقة" لبنيتها الفكرية، ولم تفلح سياسات الابتعاث لانجلترا والولايات المتحدة وقنوات الإشراف المشترك التي نالت فيها الكليات الإقليمية نصيب الأسد .. لم تفلح في إضفاء المِسحة الحداثية على مجتمعات أكاديمية محافظة (ريفية) بكل ما للمعنى من خلفيات وبنى وعلاقات.

وهكذا ضخت كليات التربية في شرايين التعليم المصري عبر ثلاثين عاماً تقريباً أجيالاً من المعلمين المُهيئين فكرياً، ناهيك عن تأثير وضعياتهم الاجتماعية والاقتصادية، لتبني ونشر وترسيخ طيفٍ واسعٍ من ألوان الفكر المناوئ للتحديث .. وانتشرت ظاهرة المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتوزيع شرائط "عذاب القبر" و"تحريم الاختلاط " داخل فصولهم، وفتاوى تحريم تحية العلم .. إلخ

**Mohammad Madbouli**

4يناير 2014 · القاهرة ·

## (3) محاولات متعددة لإفساد كليات التربية

بدايةً أشكر أساتذتي وزملائي الكرام الذين علقوا على المقال السابق، والذي تناولت فيه ما يمكن تسميته بـ" ظاهرة تريف بنية العلاقات في كليات التربية"، وارتباط ذلك بجعلها بيئاتٍ حاضنةٍ للأفكار المناوئة للتنوير والتحديث .. وأتمنى عليهم أن يشرفوني دائما بمداخلاتهم، بل ومقالاتهم التحليلية حول الموضوع، إذ ربما نجد

في الفضاء الإلكتروني صدىً وانتشاراً للأفكار النقدية أكثر مما يُتوقع مع اللقاءات والندوات والمؤتمرات .. فربما تبدأ الثورة داخل كليات التربية من وسائط التواصل الاجتماعي على غرار ما حدث في يناير 2011 .. وفي كلٍ خير.

واليوم أتناول بعداً آخر من أبعاد أزمة كليات التربية في مصر يرتبط بظاهرة التريف المشار إليها، ويتعلق بالفساد والإفساد، سواءً بتاثير عوامل وسياسات حكومية، أو بفعل التعامل معها باعتبارها مشروعات تجارية..

فقد عرفت كليات التربية أول إفسادٍ على مستوىً واسعٍ مع برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي في أعقاب سياسة توحيد مصادر إعداد المعلم وإلغاء دور المعلمين والمعلمات، إذ تحولت الفكرة النبيلة التحديثية إلى "سبوبة" بفعل التنفيذ الشكلي والتمويل الضخم والحجم اللانهائي للمعلمين المطلوب تأهيلهم.

وفي منتصف الثمانينيات عرفت كليات التربية مشروعات البحوث الممولة من هيئاتٍ مانحةٍ ومنظماتٍ دولية، وقد تصدت رابطة التربية الحديثة لهذه الظاهرة حينها وعقدت لذلك الغرض مؤتمراً حذرت فيه من خطورة تلك المشروعات على بنية العقل البحثي التربوي الوطني في مصر، .. ثم جاءت الموجة الثانية أكثر ضراوة عقب مؤتمر تطوير التعليم الجامعي سنة 2000 .. وجميعنا يعلم ما أحدثته تلك المشروعات الممولة من آثارٍ سلبية، دون أن تحقق تطويراً يذكر، اللهم إلا بعض التجهيزات التقنية والبنى التحتية التي لايتم توظيفها فعليا.

أما الفساد من الداخل فقد تجلى مع التوسع في إنشاء الكليات الإقليمية والنوعية، والتوسع في قبول الطلاب لمرحلتي البكلوريوس والدراسات العليا، حيث تضخمت الكليات من الداخل وتكاثرت برامجها وتخصصات الإعداد فيها بشكل سرطاني، وتحولت إلى كياناتٍ أكاديميةٍ مترهلة متدنية الفاعلية .. وأصبحت زيادة أعداد المقبولين والملتحقين بفعل السياسات الحكومية والسياسات الداخلية لتلك الكليات بمثابة "موارد اقتصادية متجددة" يتهافت الجميع على استثمارها، سواءً من

خلال المبالغة في الرسوم الدراسية، أو في بيع الكتب والمذكرات، وأصبحت أعداد الطلاب موضوعاً للتفاخر والتنافس بينها .. يتبع

Mohammad Madbouli

6يناير 2014 · القاهرة ·

## (4) بنية معرفية تربوية مشوهة

في المقالات السابقة تناولت بعض أبعاد أزمة كليات التربية في مصر، بدايةً بتناقض سياسات الدولة تجاهها ما بين توسعٍ في القبول وعزوفٍ عن تشغيل الخريجين، ثم عملية ترييف بنية العلاقات الأكاديمية، وما رافق ذلك من تكريسٍ للنزعات المحافظة، وترعرعٍ للفكر المناوئ للتنوير والتحديث، ثم تعرضها لموجات من الإفساد عبر مشروعات البحوث ومشروعات التطوير الممولة علاوة على الفساد الداخلي الناشئ عن قيم تجارية ونفعية.

وأواصل اليوم الحديث عن بعدٍ آخر من أبعاد الأزمة يتعلق بتشوه البنية المعرفية داخل كليات التربية، وما يترتب عليه من علاقاتٍ أكاديميةٍ ومهنيةٍ مشوهة، سواء ما بين التربويين وأصحاب التخصصات الأخرى في العلوم والآداب، أو ما بين التربويين أنفسهم:

وأزعم أن الأصل في ذلك التشوه المعرفي قديمٌ يرجع إلى الاختلاف بين العلم الاجتماعي (الذي تنتمي العلوم التربوية إليه) وبين العلم الطبيعي، سواءً من حيث طبيعة الظواهر أو النظريات أو مناهج البحث، ومن ثم الاختلاف والتنافس بين مشايعي هذين العِلمين والمشتغلين بكلٍ منهما، وهو ما يتمثل في العلاقة المتوترة وغير السوية بين أساتذة التربية وزملائهم في كليات العلوم والآداب، .. كما يرجع إلى

نزوع المشتغلين ببعض العلوم الاجتماعية إلى التشبه بالعلوم الطبيعية والاستعلاء على زملائهم في العلوم الاجتماعية الأخرى، وهو ما يتمثل في العلاقة غير التكاملية بين أساتذة بعض العلوم التربوية "المنضبطة" مثل علم النفس التربوي، والمناهج، وتقنيات التعليم، وبين زملائهم في التخصصات التربوية "غير العلمية" أو " التنظيرية" التي لاتحكمها منهجيات منضبطة تجريباً وإحصائياً، وتغلب على بحوثهم الخطابة والغموض وعلى رأسها أصول التربية.

وتاريخياً فقد رافق إنشاء الأقسام العلمية بالكلية الأم بعض التشوهات المعرفية الناشئة عن تنافس الأساتذة الرواد، وإقامة حواجز وتقسيمات وتصنيفات أكاديمية مفتعلة مازالت آثارها السلبية مستمرة وتحول دون إحداث التغيير والإصلاح في المستقبل، سواءً من خلال علاقات التنافر والتنازع على حدود الدوائر المعرفية والتخصصات، أو ما يترتب على ذلك من رفضٍ لمبدأ التكامل والتعاون في عمليات إعداد المعلمين، وبالتالي تشويه البنية المعرفية لهؤلاء المعلمين..

**Mohammad Madbouli**

10يناير 2014 · القاهرة ·

## ثانيا: منطلقات الإصلاح

## (5) إدراك العلاقة بين البنية التنظيمية ونماذج الإعداد

في مقالاتٍ سابقة تناولت عدداً من أبعاد أزمة كليات التربية في مصر، ما يجعلها بيتاً للداء التعليمي الذي هو بيت الداء لأزمة مصر بوجهٍ عام، وقد تعددت تلك الأبعاد بين متعلقٍ بتوجهات الدولة نحو تلك الكليات من حيث سياسات القبول، وسياسات التشغيل، وسياسات التوسع، وسياسات التطوير، وبين مرتبطٍ ببنية العلاقات غير المهنية وغير التحديثية ونزعاتٍ محافظةٍ حاضنةٍ للتطرف، ومرتبط بالتشوه المعرفي لدى أعضائها ومن ثم لدى خريجيهم من المعلمين.

واليوم سأبدأ في التطرق إلى بعض سبل الإصلاح، وأولها ما يتعلق بإعادة بناء التنظيم الداخلي لكليات التربية، إذ أنه من المعلوم في أدبيات التنظيم أن الوظيفة FUNCTION تسبق البنية STRUCTURE في وجودها ومن ثم تحدد شكلها ..

وعليه يمكن المقارنة بين البنية التقليدية لكليات التربية منذ إنشائها في الثلث الأول من القرن الماضي، والتي تتمثل في مجموعةٍ من الأقسام العلمية المعبرة عن تخصصات ودوائر معرفية محددة، والتي تهدف إلى تحصيل الطالب المعلم للمعارف التي يقدمها كل قسمٍ منها .. وبين البنية المقترحة لتلك الكليات إذا ما تم تبديل النموذج الإرشادي PARADIGM المتبنى في إعداد المعلم من نموذج "التحصيل " إلى نموذج " الأداء. "

فالمتأمل لمسميات الأقسام العلمية بكليات التربية يجدها مطابقة لمسميات العلوم والمجالات المعرفية التي تعمل على تعليمها ( المناهج – علم النفس التربوي – أصول التربية – تقنيات التعليم – التربية المقارنة ..) بينما يستلزم النموذج الإرشادي القائم على الأداء إنشاء أقسام علمية تعبر أسماؤها عن عملياتٍ ومهام وأداءات يعد الطالب المعلم لكي يؤديها في حياته المهنية مثل : تحليل السياسات التربوية، وإدارة وتنفيذ المنهج الدراسي، والتصميم التعليمي، وإدارة البيئة الصفية والتفاعل الصفي .. إلخ

ولا أكون مبالغاً إن اقترحت التخلي أصلاً عن اعتماد القسم العلمي بوصفه الوحدة التنظيمية لهيكل كلية التربية، واستبداله بوحدة تنظيمية بديلة هي " إدارة برنامج الإعداد " .. فالوحدة البنائية في منظومة الاعتماد الاكاديمي هي البرنامج وليس القسم العلمي، وعليه يجري تكوين فريق برنامج إعداد معلمة الروضة من اعضاء هيئة تدريس ومعاونين من التخصصات التربوية المختلفة المعنية بمعلمة طفل ما قبل المدرسة في المناهج والإدارة وعلم النفس والتقنيات.. وهكذا، وتكون لهذا الفريق صلاحيات كاملة فيما يتعلق بتصميم البرنامج وتنفيذه وتطويره ...... يتبع

Mohammad Madbouli

17يناير 2014 · القاهرة ·

## (6) إعادة الهيكلة وفلسفة التربية

بعد أيامٍ من الانقطاع لظروفٍ صحية ولمتابعة الاستفتاء .. أعود لمواصلة الحديث حول بعض المخارج المقترحة لكليات التربية من أزمتها حتى تقوم بدورها في النهوض بالتعليم المصري .. وكنت في المقال الأخير قد أشرت إلى ضرورة إعادة هيكلة البنية الأكاديمية والمعرفية استجابةً إلى تغير النموذج الإرشادي في إعداد المعلم، بحيث تحل البرامج محل الأقسام العلمية التقليدية.

فإعداد المعلم وفقاً للفلسفة الواقعية التي تجعل المعرفة المتخصصة وسيلة للتحكم في الوجود، والتي يحتل المعلم فيها موقعاً سيادياً بوصفه مصدراً للمعرفة (حتى وإن كانت معرفةً تجريبية استكشافية) .. هذا الإعداد يتطلب وجود كيانات أو بنى تنظيمية (الأقسام العلمية) معبرة ومطابقة للبنى المعرفية المنفصلة (العلوم التربوية والتخصصات) .. حيث تعمل كل بنيةٍ تنظيمية بمعزلٍ عن الأخرى في مناهج منفصلة للإعداد .. على افتراض أن تلك الجزر المنعزلة من المعارف المكتسبة داخل عقل الطالب المعلم قادرة ( بشكلٍ تلقائي) على إحداث التكامل فيما بينها وتوجيه ممارساته المهنية.

أما إعداد المعلم وفقاً للفلسفة البرجماتية، وهي الأقرب لكونه إعداداً مهنياً بالأساس، فتحتل الخبرة المكتسبة من الممارسة موقع الصدارة منه، وبالتالي تتمحور برامج الإعداد حول الأداء والممارسة، ما يتطلب بنىً تنظيمية بديلة تعبر عن تلك الاداءات بمكوناتها المعرفية والمهارية والنزوعية معاً وبشكلٍ متكامل، ويتطلب من تلك البنى أن تطبق المعارف المتخصصة في مناهج متكاملة تندمج وتذوب فيها الحدود

**المصطنعة، وتصبح إدارة برنامج الإعداد النوعي هي الوحدة التنظيمية عوضاً عن القسم العلمي.**

**وقد تكون عملية إعادة الهيكلة تلك أخف وطأة مع بعض البرامج كما هي الحال مع برنامج إعداد معلمة الروضة، أو إعداد معلم الفئات الخاصة، أو اختصاصي تقنيات التعليم، وهي بالاتفاق تقع في اختصاص أقسامٍ علميةٍ مستقلة ومكتفية معرفياً بذاتها.. ، بينما يواجه الأمر صعوبةً بالغة مع برامج إعداد معلمي المواد الدراسية الأخرى مثل اللغات، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية .. وهي برامج تتعاون في تنفيذها مجموعاتٌ متنوعة من التخصصات المعرفية (التخصصية منها والتربوية) التي تربطها علاقات قائمة غالباً على الاستعلاء والتنافر، وإن لم يكن بدٌ من الابقاء على تلك البرامج داخل منظومة الإعداد التكاملي، فلا أقل من أن تصبح العمليات والممارسات عناوين ومسميات لتلك الأقسام العلمية القائمة : فتصبح عملية "تحليل السياسات التربوية" عنواناً بديلاً عن "أصول التربية "، وتصبح عملية "التصميم التعليمي" عنواناً بديلاً عن "تكنولوجيا التعليم"، وتصبح عملية "إدارة المنهج وتخطيط خبرات التعلم" عنواناً بديلاً عن "المناهج وطرق التدريس" .. وتصبح المقررات ومحتواها وأنشطتها وتقييمها موجهة نحو الأداء أكثر من التحصيل .. يتبع**

# 3.إعادة هيكلة كليات التربية..رؤية مغايرة

1. الجزر المنعزلة
2. لجان البرامج هي الحل
3. نحو كلية رشيقة

Mohammad Madbouli

12 يونيو 2014 · القاهرة

## (1) الجزر المنعزلة

**استكمالاً لمجموعةٍ سابقةٍ من المقالات حمل بعضها عنوان "المعلم الذي نحلم به"، والبعض الآخر حمل عنوان " كليات التربية: بيت الداء ومنطلق الإصلاح " .. وحمل البعض الثالث عنوان " معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين " .. أحاول، بعيداً عن أية تأويلاتٍ قد تتبادر إلى ذهن البعض، وما أكثرها في هذا التوقيت، أن أعرض بمزيدٍ من التوضيح لفكرة إعادة هيكلة كليات التربية، بهدف زيادة فاعلية وجودة وكفاءة برامج إعداد المعلمين والاختصاصيين داخلها، وما يستلزمه ذلك من تعديلاتٍ على التنظيم الداخلي للكليات، دون إخلالٍ بأحكام ومبادئ قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية.**

**وفي هذا المقال أحاول توضيح ملامح الضعف والقصور في العملية الراهنة، مع التمثيل بحالة الكلية، ما يبرر الأخذ بالرؤية المغايرة إذا ما وجدت قبولاً لدى مجتمع الكلية:**

**ويتمثل أول ملامح الضعف في غموض العلاقة التنظيمية بين الأقسام العلمية (التربوية والتخصصية سواءً داخل الكلية أو في الكليات المتعاونة) وبين البرامج، فمن المعلوم أن عدد برامج إعداد المعلمين والاختصاصيين التربويين بالكلية يزيد عن الثلاثين برنامجاً بمرحلة البكلوريوس، يقع أحد عشر برنامجاً منها فقط تحت ولاية ستة من الأقسام العلمية الثمانية، ويبقى نحو عشرين برنامجاً دون أي إشراف أكاديمي أو تنظيمي، وحتى تلك البرامج الواقعة تحت ولاية الأقسام تغيب عنها عناصر الإعداد المكملة ( مثال: يغيب عنصر المناهج وطرق التدريس عن إدارة كل من: برامج التعليم الصناعي بقسم التعليم الصناعي، وعن برنامج إعداد معلمة الروضة بقسم رياض الأطفال، وعن برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بقسم الصحة النفسية .. إلخ)**

ويتمثل ثاني ملامح الضعف في غياب الأقسام العلمية التخصصية بالكليات المتعاونة (العلوم والآداب والاقتصاد المنزلي والفنون التطبيقية والتجارة ..) عن التمثيل في إدارة برامج الإعداد وتقويمها وتطويرها، بسبب غياب الهياكل التنظيمية المخولة بإدارة تلك البرامج من ناحية، وبسبب غياب الشكل التنظيمي القانوني الضابط لتواجد أعضاء هيئة التدريس القادمين من تلك الأقسام للتدريس بالكلية ( مثال: لا يمثل أعضاء هيئة التدريس من كليات العلوم والآداب في إدارة البرامج لعدم صدور قرارات جامعية فصلية بانتدابهم ندباً جزئياً أو كلياً للعمل بكلية التربية).

وثالث ملامح الضعف يتمثل في انفصال عمليات القبول والتسجيل والإرشاد والتعليم والتدريب الميداني والاختبارات عن بعضها البعض، وتبعيتها لمستويات تنظيمية إدارية وأكاديمية مستقلة غير متكاملة تحت إدارة واحدة للبرنامج الواحد (مثال: لايوجد إدارة واحدة للبرنامج تضم عنصراً من إدارة شئون الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس التربويين والتخصصيين والممارسين في الميدان، بحيث تتولى تنظيم ملفات الطلبة وتوثيق تاريخهم الدراسي، وتصميم وتقويم وتطوير البرنامج وإعداد التقارير بشأن جودته، كما تتولى الإرشاد الأكاديمي للطلاب، وتنظيم عمليات تعليمهم وتدريبهم الميداني، وتتولى أيضاً تنظيم عمليات اختباراتهم "لجان الكونترول"، ومتابعتهم بعد التخرج. (وهناك العديد من ملامح الضعف الأخرى التي تنعكس سلباً على جودة البرامج، بيد أن أخطر ما يجمع بينها هو خاصية الانفصال والانعزال التنظيمي، وغياب الكيانات الموحدة لإدارتها .. يتبع

**Mohammad Madbouli**

14 يونيو 2014 · القاهرة ·

## (2) لجان البرامج هي الحل

في المقال السابق أوضحت أن وظيفة التعليم (إحدى الوظائف الثلاث للجامعة إلى جانب البحث العلمي وخدمة المجتمع) لا تتم بالكفاءة المطلوبة في كليات التربية لكون الوحدة التنظيمية للكلية هي القسم العلمي وليس إدارة البرنامج الدراسي.

واليوم أتابع عرض الفكرة في شكلٍ تطبيقيٍ مع التمثيل بكلية التربية جامعة حلوان، لبيان كيفية إحداث التكامل والربط بين أقسام وإدارات الكلية بصورةٍ عضويةٍ تخدم العملية التعليمية، وتقوى دعائم المجتمع المهني داخلها.

وكما أوضحت سابقاً، هناك نوعان من البرامج في مرحلة البكلوريوس: الأول هو البرامج الواقعة تحت ولاية أقسام علمية داخلها، وعددها أحد عشر برنامجاً، والثاني يضم البرامج التي لاتقع تحت ولاية أي من الأقسام، وعددها أكثر من عشرين تضم برامج اللغات والعلمي والأدبي.

ويمكن، على سبيل المثال، تكوين لجنة إدارة برنامج إعداد معلمة الروضة من أعضاء قسم رياض الأطفال وأعضاء قسم المناهج المتخصصين وغيرهم من الأقسام الأخرى، بالإضافة إلى العناصر الإدارية من إدارة شئون الطلاب، برئاسة رئيس قسم رياض الأطفال، ومقرها بالقسم، وتؤدي اللجنة المهام المتصلة بقيد وتسجيل الطلاب وتوثيق التاريخ الدراسي، وتطوير وتوصيف البرنامج ومقرراته، وإعداد التقرير السنوي للبرنامج بعد تطبيق استطلاعات الرأي ونماذج التقويم المعتمدة من الهيئة، كما تقوم بتنظيم أعمال المراقبة ورصد الدرجات (الكونترول).

ومثالُ آخر من برامج التعليم الفني الصناعي، حيث تتكون لجنة البرنامج من أعضاء قسم الصناعي أصحاب المادة التخصصية بالإضافة إلى نظرائهم من قسم المناهج المتخصصين في طرق التعليم الصناعي .. إلخ

ومن شأن تطبيق الفكرة تحقيق الفوائد التالية: إذابة الجليد القائم في العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس التخصصيين والتربويين المشاركين في إدارة البرنامج الواحد (والأمثلة كثيرة على الخلافات الناشئة بفعل هذا)، كما يؤدي إلى توحيد الرؤى التخطيطية والتنفيذية وتداول المعلومات المتكاملة بشأن البرنامج وتطويره، وإذابة الجليد بين الإداريين والأكاديميين، وتجنب الأخطاء الحادثة في الكونترولات نتيجة غياب المعلومات حول حالات القيد والاعتذارات والتخلفات .. إلخ ، كما من شأنه توفير بعض قاعات

الكونترول بالدور الرابع وإلحاقها داخل مقار الأقسام قريباً من المصعد، علماً بأن كافة قاعات الكونترول الحالية مجهزة للتدريس وتمثل هدرا ...يتبع

**Mohammad Madbouli**

17 يونيو 2014

## (3) نحو كلية رشيقة

في الحلقة الثانية من هذه السلسلة أوضحت أن إدارة برامج إعداد المعلمين والاختصاصيين الواقعة تحت ولاية بعض الأقسام بالكلية سوف تصبح أكثر كفاءة وجودة إذا تمت من خلال لجانٍ متكاملة تضم أعضاء هيئة التدريس التخصصيين والتربويين والإداريين، ومن خلال القيام بكافة الأدوار المتعلقة بالبرنامج بدايةً من التصميم، والتوصيف، والتنفيذ، والتقويم، وانتهاء بمتابعة الخريجين وإعداد التقارير السنوية وإجراء عمليات التطوير.

وفي هذه الحلقة أتناول العدد الأكبر من البرامج (نحو 20 برنامجاً) لاتقع تحت ولاية أي قسمٍ علمي بالكلية أو خارجها، وتضم مجموعة برامج إعداد معلمي اللغات، ومجموعة برامج معلمي المواد الإنسانية، ومجموعة العلوم والرياضيات، وتنقسم كل مجموعة منها إلى برامج للتعليم الأساسي وأخرى للتعليم الثانوي.. وشأنها شأن كافة برامج الكلية يمثل الجانب الأكاديمي التخصصي في كلٍ منها نحو 70% من الساعات يقوم بتدريسها أعضاء هيئات التدريس من كليات العلوم والآداب وكليات أخرى.

وتتعدد نقاط الضعف في مجموعة البرامج تلك مابين زيادةٍ مفرطةٍ في عدد ساعات الخطة الدراسية (تصل إلى 225 ساعة) بمعدلٍ يزيد عن 30 ساعة أسبوعياً، وهو ما يعادل ضعف المعدل العالمي تقريباً .. علاوة على عدم ملاءمة المحتوى لما يعد المعلم لتدريسه بالمدارس ( نفس محتوى التدريس لنظيره في كلية العلوم أو الآداب ) .. ناهيك عن غياب أية رؤية تطويرية بسبب غياب الكيان التنظيمي المسئول عن كل برنامج.

وهناك مجموعة من الإجراءات المقترحة للتعامل مع ما تسببه تلك البرامج من مشكلات، وما تمثله من عبء وخطر على مستقبل الكلية وحصولها على الاعتماد:

1. تفعيل دور الأقسام العلمية بكليات العلوم والآداب في توصيف وتطوير البرامج وإشراك أعضائها في لجان إدارتها كشركاء حقيقيين في إطار قانوني ( بوصفهم منتدبين جزئياً للعمل بكلية التربية)

2.تقليص عدد البرامج الخاصة بالتعليم الثانوي والتركيز على برامج التعليم الأساسي من خلال آلية التوزيع الداخلي (التشعيب) للمقبولين من مكتب التنسيق، وعدم قبول الطلبة في بعضها لحين تعديل الائحة، ويمكن البدء بالبرامج التي لم تكتمل عمليات توصيفها .. ويتم على التوازي من ذلك التوسع في قبول خريجي العلوم والآداب بمسار التعليم الثانوي بالدبلوم العام (الإعداد التتابعي).

3. تعديل خطة الدراسة في البرامج المتبقية ليصبح مجموع ساعاتها في حدود 150 ساعة فقط (حوالي 18 ساعة أسبوعياً) وتقليل عدد المقررات، بحيث تمثل المقررات التخصصية حوالي 90–95 ساعة، مع ضرورة توصيفها وفقاً لمعايير كليات التربية ونواتج تعلمها المستهدفة.

وأخيراً، فإن ما يسود الرأي العام من انطباعات سلبية بشأن مستوى خريج كلية التربية إنما يرجع إلى العوامل المذكورة أعلاه، وإن الخطر القائم المتمثل في إخفاق الكلية (لاقدر الله) في الحصول على الاعتماد، يتطلب من الكلية اتخاذ قراراتٍ صعبة وشجاعة لمواجهة ذلك الخطر .. والله من وراء القصد

## 4.إعادة إحياء مشروع تطوير كليات التربية

1. إعادة إحياء أم إعادة إنتاج؟
2. مبادئ أساسية
3. تغيير الذهنية
4. محاور مقترحة

Mohammad Madbouli

30أبريل 2015 ·

## (1) إعادة إحياء أم إعادة إنتاج؟

منذ قيام ثورة 25 يناير والناس يشيرون إلى التعليم بوصفه الأمل الوحيد لبناء مصر الجديدة، ويرون أن تطوير التعليم بما في ذلك تطوير كليات التربية هو مشروع مصر القومي بحق.

وقد طالعتنا وسائل الإعلام من أيام بأن وزارة التعليم العالي بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم تنوي إحياء مشروع تطوير كليات التربية الذي استمر بين عامي 2005 – 2007 ،، وبالفعل عقد يوم الثلاثاء الماضي اجتماع مع لجنة قطاع كليات التربية بالمجلس الأعلى للجامعات لبحث الموضوع.

وبدايةً فإن تعبير "إعادة إحياء .." يشي بالمضمون الحقيقي لما حدث بالفعل على أرض الواقع: فقد حاول المشروع تحقيق نقلة نوعية في كليات التربية من خلال أنشطته المركزية ممثلة في وضع توصيفٍ موحدٍ لبرامج ومقررات إعداد المعلم، وتصورٍ موحد لهيكل كليات التربية وأقسامها وما تضمه من تخصصات، وتدريب لأعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم بالكليات المختلفة وفقاً لقائمة موحدة من الكفايات الوظيفية ..، أو من خلال أنشطته اللامركزية ممثلة في المشروعات التنافسية الممولة لتطوير جوانب محددة داخل الكليات تتسم بالخصوصية والتميز النسبي.. إلا أن الأثر المتبقي من هذه الأنشطة جميعها على أرض الواقع لا يكاد يجاوز لدى أغلب العاملين في كليات التربية مجرد العنوان والمسمى، علاوة على بعض الآثار السلبية لما خلفه المشروع من لوائح وخطط دراسية يتفق الجميع على كونها سبباً رئيسا لما وصلت إليه الحال من تدهورٍ في مستوى إعداد المعلمين

فإذا تجاوزنا معنى الشعار (إعادة إحياء مشروع تطوير كليات التربية) وجدنا أنفسنا أمام حقيقة منهجية ثابتة مفادها أن " التقويم هو المدخل الصحيح إلى التطوير"، فهل

تنبهت لجنة قطاع كليات التربية إلى تلك الحقيقة ؟ وهل قامت بإجراء الدراسات التقويمية للمشروع السابق، أو راجعت ما قام به باحثون كُثر من دراساتٍ حول المشروع ؟ وأين قائمة الدروس المستفادة من التجربة السابقة مما قيل من كلمات براقة ومنمقة على لسان أساتذتها في الاجتماع الذي عقد أول أمس وطالعتنا وسائل الإعلام بمضمونه ؟

إنها أسئلة مشروعة ينتظر كل من يعمل في كليات التربية إجابة عنها من الأساتذة الكبار.

Mohammad Madbouli

1مايو 2015 ·

## (2) مبادئ أساسية

في المقال السابق طرحت سؤالاً حول إذا ما كانت لجنة قطاع كليات التربية قد أجرت دراسة تقويمية أو اطلعت على دراسات تقويمية للمشروع السابق قبل أن تشرع في الدعوة إلى إحياء المشروع من جديد .. والحقيقة أنني شخصياً لا أملك إجابة عن هذا السؤال، ولا أظن أن أحداً من عامة أعضاء هيئات التدريس بالكليات المختلفة لديه الإجابة.

وإلى أن يرشح عن الاجتماعات المستمرة بين كبار الأساتذة ما يتصل بالمخطط الأولي للمشروع الجديد، يظل حديثنا مجرد تخمينات وتمنيات نحاول من خلالها تلمس الطريق من خلال استعراض المبادئ الأساسية للتطوير:

والمبدأ الثاني بعد مبدأ ( التقويم سبيل التطوير) هو مبدأ التفرد وخصوصية التطوير؛ فليس مقبولاً أن تكون كليات التربية السبع والعشرين نسخاً كربونية لبعضها البعض، بل إن مجرد امتلاك كل منها رؤية استراتيجية ورسالة وأهدافاً تنبع من تحليل

موضوعي لعوامل القوة والضعف والفرص والتهديدات في سياقها الداخلي والخارجي .. ما يقطع بأن يكون التطوير مرتكزاً على الحالة وليس وفقاً لنموذج موحد.

وبالنسبة لكليتنا فالخصوصية تقتضي أن تنطلق رؤيتنا للتطوير مما نعانيه يومياً ويعرفه كل فرد ( من العامل إلى العميد)، وليس من تصوراتٍ عامة موحدة فوقية، الأمر الذي يقضي بضرورة جعل المؤتمر السنوي المزمع عقده في 15 يونيو القادم ورشة عمل كبيرة تطرح وتناقش خلالها التصورات وخطط العمل، وأن تشكل لجنة متخصصة لتحليل ما يعرض ونقده والخروج بخطوط عامة وسياسات حاكمة مؤسسية الطابع .. فهل هذا على كليتنا بعزيز ؟

Mohammad Madbouli

2مايو 2015 ·

## (3) تغيير الذهنية

في المقالين السابقين تناولت مبدأين أساسيين من مبادئ التطوير لا أعلم إن كانت لجنة قطاع كليات التربية (اللجنة التخطيطية أو لجنة السبعة) قد وضعتهما في الاعتبار عند الشروع في إحياء المشروع من جديد أم لا، ألا وهما مبدأي : التقويم والخصوصية.

واليوم أتناول المبدأ الثالث الذي أراه حاكماً وحاسماً، الا وهو مبدأ "تغيير الذهنية قبل تغيير الآلية"، إذ لا يستقيم أن تسند مهمة التطوير إلى العقول والذهنيات ذاتها التي سبق أن أنشأت الوضع الراهن، وأن تدار آليات التطوير وفقاً للنهج ذاته متوقعين أن تأتي النتائج مغايرة !!

بيد أن مبادئ أخرى مغايرة يبدو أن متخذ القرار يضعها في اعتباره، الأمر الذي يفضي دائماً إلى تكرار الأخطاء ذاتها ولكن تحت مظلات أو قبعات جديدة: فقد يكون مبدأ " ما نعرفه خيرٌ مما لا نعرفه " هو المبدأ الحاكم في حالتنا هذه، تجنباً للمغامرة غير المحسوبة مع عقولٍ أخرى لم نتعامل معها من قبل، وقد يكون أيضاً مبدأ "أهل الثقة أولى من أهل الكفاءة"، أو مبدأ " الحكمة في المشيب .. "

وإذا كان تطوير كليات التربية مطلب يرقى إلى مرتبة المشروع القومي، وإذا كان تدهور مستوى خريجيها يمثل خطراً على الأمن القومي، فإن من الخطأ كل الخطأ، ومن الخطر كل الخطر، أن يحكم اختياراتنا ذلك المبدأ العاجز قليل الحيلة الذي مفاده: " اللي شبكنا يخلصنا" .. يرحمنا ويرحمكم الله

Mohammad Madbouli

27 يونيو 2015

## (4) محاور مقترحة

استجابة لما ورد من لجنة قطاع كليات التربية بشأن المحاور الرئيسية لعملية التطوير، والتي طرحتها ورقة العمل المقدمة من الأستاذ الدكتور رئيس اللجنة، أود أن أطرح على رواد الصفحة هذه المحاور، بالإضافة إلى الحوار داخل الأقسام العلمية، وإقامة حوار مجتمعي و متخصص للخروج بتصور الكلية حولها، شاكراً سلفاً لكل من يسهم برأي في هذا المجال.

أولا: تطوير البرامج

1. مكون أهداف إعداد المعلم وخصائص المعلم وأدواره، ومراحل تكوينه (قبل الخدمة – الدخول إلى الخدمة – اثناء الخدمة).

**2. مكونات برامج الإعداد: مكون الثقافة العامة–مكون التخصص – مكون الاعداد التربوي – مكون أخلاق المهنة– مكون التربية العملية**

**3. مكون التنمية المهنية المستدامة للمعلم (اثناء الخدمة ) في ضوء متطلبات كادر المعلمين من بناء القدارت، والتدريب، وترقي المعلمين في سلم الترقيات وفق متطلبات الكادر وما تحدده من مستويات وسلم الترقي.**

**4. مكون علاقة كليات التربية بالميدان الفعلي للتعليم أو بالأحرى المدارس، ليس فقط لتحسين أوضاع التربية العملية، بل لتحقيق الربط بين النظرية والتطبيق، والفكر التربوي بالممارسة التربوية، والتعرف الفعلي على واقع التعليم، ومقتضيات تطويره، كأحد الاهداف الرئيسية المعنية بتحقيقها كليات التربية.**

**5. استحداث مدارس "التنمية المهنية " على غرار ما نراه في كثير من الدول المتقدمة، ليس فقط لربط كليات التربية بالمدارس، بل لتكون ميداناً صحياً للتربية العملية للطلاب المعلمين، بالإضافة إلى أنها ستكون ميداناً للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين بوزارة التربية والتعليم**

**6. تنوع البرامج وفقاً لكل مرحلة ( ثانوي – إعدادي– ابتدائي) واختلاف بنية البرنامج وفقاً لكل مرحلة.**

**7. تحقيق انسيابية البرامج وتكاملها ومرونتها، لدعم انتقال المعلم من التخصص من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ أخرى، باختصار خطة غنية بالبرامج (دبلومات– تدريب) لمساعدة المعلم على تحويل مساره أثناء الخدمة من مدرسٍ متخصص في مرحلة إلى أخرى، أو من مدرس متخصص في مادةٍ إلى مادةٍ أخرى .. مع الأخذ في الاعتبار أن كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى إعدادٍ خاص يرتبط بالخصائص السيكولوجية والبيولوجية للمتعلم، وأن معلم كل مرحلة لا يتميز عن معلم مرحلة أخرى، ومن ثم جميع المعلمين لهم نفس المميزات الأدبية والمادية والاجتماعية.**

8. استحداث اتجاهاتٍ جديدة في بناء البرامج، مثل التكامل والترابط بين برامج العلوم الاجتماعية والعلمية، وبين المقررات الدراسية المتكاملة-Multi disciplinary approach وكذلك استحداث ما يمكن المعلم أن يكون باحثاً ناقداً يُعنى بالتغيير والتطوير (التربية النقدية – بحوث الفعل – التنمية المهنية المستدامة – التعليم المستمر).

ثانيا: تطوير نظم كليات التربية

1. نظم وسياسات القبول بكليات التربية.

2. مأسسة العلاقة بين كليات التربية والمدارس بوازرة التربية والتعليم من خلال تشريعات ملزمة للكلية والمدارس المحيطة بكل كلية.

3. مأسسة العلاقة بين كليات التربية والمجتمع المحيط بها لتحقيق الشراكة المجتمعية، وانغماس الكلية في الشأن الاجتماعي، وارتباط المعلم بقضايا مجتمعه.

4. هيكلة كليات التربية والحوكمة بما يحقق القيادة الرشيدة والشفافية وتقليص البيروقراطية لصالح الأكاديمية التربوية.

5. مأسسة وربط كليات التربية بالجامعات ومعاهد البحث العملي التربوي العالمية وما يتطلبه ذلك من تشريعات جديدة.

ثالثا : نظم الإعداد

1. النظر في النظام التتابعي والنظام التكاملي في ضوء متطلبات إعداد المعلم لكل مرحلة ( ثانوي- إعدادي- ابتدائي).

2. ضرورة التنوع في الدراسات العليا، بحيث لا تقتصر على الماجستير والدكتوراه، بل تتنوع الدبلومات وبرامج التدريب لتحقيق التنمية المهنية المستدامة ومتطلبات كادر المعلمين .

# 5.مواصفات ومراحل مقترحة لبرنامج إعداد المعلم وفقا للأداء

1. تصور مقترح لمراحل برنامج إعداد المعلم وفقا للأداء
2. المواصفات العامة لخريجي برامج الدراسات العليا التربوية وتدرجها عبر كل مستوى

Mohammad Madbouli

22 · يناير 2014 · القاهرة ·

## 1. تصور مقترح لمراحل برنامج إعداد المعلم وفقا للأداء

## Performance based teacher education

مدخل إعداد المعلم وفقاً للأداء يقوم على تصميم البرامج والمقررات لكي تحقق نواتج تعلم مستهدفة، تصف أداء الخريج بعد تخرجه (وهي المعتمدة من قبل الهيئة القومية لضمان الجودة).

المرحلة الأولى : مرحلة استكشاف المهنة ومجتمع المدرسة

وتبدأ عقب قبول المرشح بكلية التربية وتتضمن إتاحة خبرات ميدانية استكشافية مبكرة Early field experiences، حيث يطوف المرشح بكافة أرجاء المدرسة ومجالات العمل بها ممارسا الملاحظة والتفكر ، وتهدف تلك المرحلة إلى :

1. تعريف المرشح بمهنة التعليم، وفلسفتها، ومجالاتها، وأخلاقياتها، ومداخل الإعداد لممارستها، والنمو المهني والترخيص لأعضائها .
2. تعريف المرشح بالمدرسة بوصفها منظمة ضمن منظومة التعليم، ومجالات العمل بها وتنظيمها وإدارتها، وبوصفها مجتمعاً للتعلم من قبل كافة أعضائها من تلاميذ ومعلمين وأخصائيين وأسر، وكيفية فهم الظواهر الاجتماعية والتربوية المتفاعلة داخلها لصالح تعلم الجميع.

وتتكامل المقررات التالية في تحقيق تلك الأهداف : مهنة التعليم وأخلاقياتها، مجتمعات التعلم، الإدارة المدرسية، خبرات ميدانية مبكرة.

المرحلة الثانية : مرحلة فهم عمليتي التعلم والتعليم

وتتم قبل البدء في ممارسة أية تدريبات ميدانية على ممارسة الدور الذي يعد المرشح من أجل ممارسته أو ما يسمى " الممارسة المتخصصة تحت الإشراف " Clinic practice ، وتهدف إلى:

1. تعريف المرشح بعملية التعلم وشروطها وخصائصها ومجالاتها والنظريات التي تناولتها. ( وإن أمكن الخلفيات الفكرية والفلسفية لتلك النظريات).
2. تعريف المرشح باستراتيجيات التعليم بوصفها تطبيقات لنظريات التعلم، وكيفية تناسقها مع طبيعة المعارف والمهارات المتعلمة وتحقيقها لفلسفة تربوية بعينها.
3. تعريف المرشح بمفهوم المنهج الدراسي بوصفه مجموعة من الفرص والخبرات المخططة لحدوث عمليتي التعليم والتعلم، والأسس التي يصمم بناءً عليها، وكذلك عناصره وعملياته وأشكال بنائه وفقا لفلسفاتٍ تربوية بعينها.

وتتكامل المقررات التالية لتحقيق تلك الأهداف الفكر التربوي وتطبيقاته، نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم، المناهج الدراسية.

<u>المرحلة الثالثة : مرحلة فهم المتعلمين و فرص تعلمهم</u>

وتتم أيضاً قبل الشروع بممارسة أية تدريبات ميدانية في مجال التخصص، ويصاحبها فقط بعض الممارسات المصغرة تحت الإشراف، وتهدف تلك المرحلة إلى:

1. تعريف المرشح بخصائص ومجالات نمو المتعلمين في مراحل نموهم المتتابعة والمتطلبات التربوية لذلك النمو، وما يوجد بينهم من فروق في تلك المجالات، وكذا كيفية رصد تلك الفروق وتشخيصها.
2. تعريف المرشح بمفهوم تصميم فرص التعلم وكيفية تضافر استراتيجيات التعليم وتقنياته في تصميم فرص التعلم وخبراته لتحقيق أهداف المنهج.
3. تعريف المرشح بمفهوم تقييم عملية التعلم ومداخل التقييم وأدواته وأهميته في تصميم فرص التعلم وتشخيص صعوباته وتفريده.

4.تعريف المرشح ببيئة التعلم وعناصرها البشرية والمادية وكيفية إدارة مصادر التعلم وإدارة التفاعل الاجتماعي داخلها لصالح نمو المتعلمين وتعلمهم.

وتتكامل مجموعة من المقررات لتحيق تلك الأهداف وهي: علم نفس النمو والفروق الفردية، تقنيات التعليم، مهارات التدريس، التقييم الصفي، تفريد التعليم، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، إدارة بيئة التعلم .

<u>المرحلة الرابعة : مرحلة الممارسة المتخصصة تحت الإشراف</u>

تتم تلك المرحلة على مدار النصف الأخير من برنامج الإعداد، وأهم ما يميزها هو الممارسة المهنية المتخصصة للدور الذي يعد المرشح لممارسته عند التخرج، ولكن تحت إشرافٍ مشتركٍ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالكلية، وممارسين مهنيين (معلمين واختصاصيين) متعاونين من الميدان، وتهدف هذه المرحلة إلى:

1. إتاحة خبرات مهنية متخصصة للمرشح في ممارسة الدور الذي يعد له، بما يتيح له توظيف ما تعلمه خلال المراحل السابقة من معارف ومهارات تخصصية ومهنية.
2. تعزيز روح الانتماء إلى المهنة والمجتمع المهني بوصفه مرشحا لممارستها.
3. تمكين المرشح من مهارات البحث الإجرائي لتحسين الممارسات المهنية الفردية والمؤسسية

وتتكامل مجموعة المقررات التالية لتحقيق تلك الأهداف: طرق تدريس التخصص، مناهج التخصص، بحوث الفعل وتحسين الممارسات المهنية

Mohammad Madbouli

18أغسطس 2019.

## 2. المواصفات العامة لخريجي برامج الدراسات العليا التربوية وتدرجها عبر كل مستوى

في المقالات السابقة ركزت على أهمية تدرج مواصفات الخريج وما يتفرع عنها من نواتج للتعلم وما يحققها من محتوىً عبر مستويات برامج الدراسات العليا التربوية (الدبلوم المهنية- الدبلوم الخاص والماجستير- الدكتوراه)، وذلك للقضاء على ظاهرة تكرار

**الموضوعات والمحتوى، وتحقيقاً للهدف الأهم وهو أن يلبي كل مستوى حاجات الدارس للقيام بمهامه الوظيفية عبر مستويات كادر المعلمين الخاص.**

**وفي هذا المقال أعرض بشيءٍ من التفصيل نموذجاً مقترحاً لهذه المواصفات وتدرجها عبر مستويات برامج الدراسات العليا كما يلي :**

**المجال الأول: الأخلاقيات والسمات الشخصية**

**المواصفة الأولى: تعكس ممارساته (الخريج) الشخصية والمهنية أخلاقيات مهنة التعليم وأخلاقيات البحث العلمي ومدونات السلوك المهني المعتمدة من المنظمة المهنية ذات الصلة.**

1. **مستوى الدبلوم المهنية : يتبنى نسق القيم والمعايير الخاصة بالجماعة المهنية والأكاديمية.**
2. **مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يمثل جماعته المهنية والأكاديمية ويحرص على إظهار التزامه بنسق القيم والمعايير الخاصة بها.**
3. **مستوى الدكتوراه: يقيم ممارساته الأخلاقية وممارسات أقرانه والمؤسسة التي ينتمى لها وجماعته المهنية ويقومها.**

**المواصفة الثانية: تعكس ممارساته الشخصية والمهنية فهماً للسياق الثقافي والاجتماعي وواجبات المواطنة وتحديات التنمية المستدامة.**

1. **مستوى الدبلوم المهنية: يراعي الخصائص الثقافية والاجتماعية والأوضاع الاقتصادية والتحديات التنموية لمجتمعه.**
2. **مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يشخص الظواهر والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية في ضوء الخلفيات التاريخية والثقافية.**
3. **مستوى الدكتوراه: يطرح تصورات لتحقيق أهداف التنمية وارساء المجتمع الديمقراطي بناء على فهم عميق للخلفيات التاريخية والاجتماعية والثقافية.**

**المواصفة الثالثة: تعكس ممارساته الشخصية والمهنية تقديراً للتنوع الإنساني والفكري وتفهما للرؤى المغايرة وتوظيفها لصالح التعلم والنمو.**

1. مستوى الدبلوم المهنية: يراعي الخلفيات المتعددة للمتعلمين والزملاء ووضعياتهم والاتجاهات الفكرية السائدة.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يتعامل بموضوعية مع تنوع المتعلمين وأسرهم والزملاء والآراء والاتجاهات الفكرية المغايرة.
3. مستوى الدكتوراه: يدير تنوع المتعلمين وأسرهم والزملاء والاتجاهات الفكرية لإثراء التعلم والنمو.

**المجال الثاني: المسؤولية المهنية والأكاديمية**

**المواصفة الرابعة: يؤصل لممارساته المهنية استناداً إلى النظريات العلمية، ويستخدم مناهج البحث والاستقصاء وأدوات القياس ومبادئ الإحصاء لتحسينها وملاحظة تأثيراتها على التعلم والنمو.**

1. مستوى الدبلوم المهنية: يتفكر في ممارساته ويعدلها مستخدماً المفاهيم وأدوات الاستقصاء والبيانات المتاحة.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يؤصل للممارسات المهنية ويحسنها استناداً إلى أصولها الفلسفية والاجتماعية ونظريات التعلم والنمو.
3. مستوى الدكتوراه: يضيف ممارساتٍ ومعارف جديدة إلى المعرفة المهنية من تعميم نتائج البحوث والخبرات المتراكمة.

**المواصفة الخامسة : ينعكس انخراطه بالدراسات العليا وتدرجه عبر مستوياتها نوعياً على أدائه واضطلاعه بمسؤولياته وأدواره المهنية وفقاً للوصف الوظيفي(كادر المعلم).**

1. مستوى الدبلوم المهنية: يلتزم بالواجبات والمهام الموصوفة لوظيفته ويربط النظرية بالتطبيق.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يجدد في مجال عمله مستفيداً من خلفيته الأكاديمية ومتابعة المستجدات.
3. مستوى الدكتوراه: يقود التغيير في مجال عمله معتمداً على نتائج البحوث والدراسات السابقة.

المواصفة السادسة : ينخرط في مجتمعات التعلم المهنية والأكاديمية، ويساهم بفعالية في مناشط البحث و النمو المهني والأكاديمي بها، وفقاً لنموذجها في التعلم ونموذجها البحثي الإرشاديParadigm

1. مستوى الدبلوم المهنية: يطبق نموذج التعلم والنموذج البحثي الإرشادي لجماعته المهنية والأكاديمية.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يتبنى نموذج التعلم والنموذج الإرشادي ويشارك بفاعلية في أنشطة الجماعة المهنية أو الأكاديمية.
3. مستوى الدكتوراه: ينقد نموذج التعلم والنموذج الإرشادي لجماعته والنماذج المغايرة ويجدد فيها.

## المجال الثالث: التمكن المعرفي في التخصص

المواصفة السابعة: تعكس ممارساته المهنية تمكنه من بنية ومحتوى التخصص ومنهجيات البحث فيه وامتلاك مهاراته الفنية.

1. مستوى الدبلوم المهنية: يُلم ببنية العلم ومناهجه وأدواته، وموضوع التخصص ومداخل البحث فيه.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يتمكن من فرعٍ أو مجالٍ معرفيٍ دقيق، ويُلم بأصوله ونظرياته ومناهجه وعلاقته بالمجالات المعرفية الأخرى.
3. مستوى الدكتوراه: يضيف جديداً إلى بنية العلم أو مناهج البحث في مجال تخصصه.

المواصفة الثامنة: يتابع المصادر والتقارير، ويحلل البيانات، ويتواصل بلغة سليمة (العربية ولغة أجنبية)، ويُعبر بمصطلحاتٍ علميةٍ دقيقةٍ عن الظواهر والمشاهدات.

1. مستوى الدبلوم المهنية: يُلم بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية، والمصادر، وأساليب تحليل البيانات في مجال عمله، بما يمكنه من التواصل مع الزملاء ومتابعة الجديد.
2. مستوى الدبلوم الخاص والماجستير: يتابع المصادر المتخصصة وقواعد البيانات ويُعد التقارير والتحليلات بلغة (لغات) سليمة.
3. مستوى الدكتوراه: ينشر التقارير والدراسات في المصادر المتخصصة ويعرضها ويناقشها في المحافل بلغة(لغات) علمية سليمة.

# 6.الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم

1. مداخل التقويم
2. انتصار النماذج المعرفية والتعلم البنائي
3. موجات وتحولات
4. نماذج متصارعة
5. مداخل متعددة
6. التقييم في برامج إعداد المعلم
7. ملاحظات على الحوار الدائر بشأن تطوير برامج إعداد المعلم
8. حول مسؤوليات مؤسسات إعداد المعلم ولجنة قطاع التربية
9. ملاحظات أولية على مشروع لائحة اعداد معلم الابتدائي والثانوي المطروحة من لجنة قطاع التربية
10. مواصفات مقترحة لخريجي برامج إعداد المعلمين
11. إشكالية المعايير في علاقة كليات التربية بكل من هيئة ضمان الجودة ولجنة القطاع
12. لجنة قطاع كليات التربية.. مواقف مشرفة وآمال معقودة

Mohammad Madbouli

11 فبراير 2014 · القاهرة

## (1) مداخل التقويم

في سلسلة جديدة من المقالات، أحاول أن أحيط القراء من المتخصصين بأصول المعايير الأكاديمية التي تنشرها جهات الاعتماد والجودة للبرامج التعليمية، ومن أين أتت، وفي المقالة الأولى، وهي طويلة نسبياً، سأعرض المداخل الرئيسية في التقويم وأصولها الفلسفية وهي أساس بناء المعايير.

### مداخل التقويم وخلفياتها الفلسفية:

يمكن بشيءٍ من التبسيط تمييز اتجاهين أو مدخلين رئيسين في التقويم، يستند كلٌ منهما إلى ظهيرٍ فلسفيٍ مختلف: الأول هو مدخل تقويم القيمة المضافة، والثاني هو مدخل التقويم المستند إلى الأداء.

### مدخل القيمة المضافة:Value add assessment

ويعني ببساطة أن يتم تقويم الحالة التي يكون عليها المتعلم قبل أن يتعرض لبرنامج التعلم، من حيث ما يمتلكه من معارف ومعلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يبديه من اتجاهات .. ، ثم يتعرض للمنهج الموضوع، ويتفاعل مع أنشطته ومحتواه، ثم في النهاية يتعرض المتعلم للتقييم من أجل الوقوف على مقدار ما أضيف إليه من جراء ذلك المنهج التعليمي من معارف ومهارات واتجاهات.

ويستند هذا المدخل إلى الأفكار الكلاسيكية للفلسفة الواقعية، حيث تحتل المعرفة مكانة هامة بالنسبة للمتعلم، وحيث يتمايز المتعلمون عن بعضهم البعض بمقدار ما يحصله كلٌ منهم من المعارف والمعلومات.

كما يستند هذا المدخل إلى فكرةٍ هامة عند الواقعيين هي فكرة التدريب الشكلي ، إذ أنه طالما كان الهدف الرئيس للتربية هو تزويد الإنسان بالمعرفة، فإنها يجب أن تُعنى عنايةً فائقةً بتنمية القدرة على تعلم تلك المعارف، وذلك عن طريق التدريب على الاستيعاب، وهو تدريب يستهدف المعارف الأساسية التي تم التأكد من صحتها وثباتها، والتي تتراكم لدى المتعلم على مدى برامج الدراسة ومناهجها، بحيث ينبغي أن تتعرض للقياس عند كل مرحلةٍ لتقدير القيمة المضافة إليه منها.

وتميل النظم التعليمية في المجتمعات المحافظة بوجه عام إلى تبني مدخل القيمة المضافة، وذلك لعدة اعتبارات، لعل من أهمها: كون هذا المدخل يضمن قدراً كافياً من الجماعية في التقويم، إذ يعتمد غالباً على الامتحانات العامة الموحدة لكافة التلاميذ الأقران في المرحلة التعليمية، علاوة على ما يحققه من تكافؤٍ في الفرص بين التلاميذ الخاضعين للتقويم، نظراً لكثرةِ عددهم، وتفاوت مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية، في مقابل أعداد محدودة غالباً من الفرص التعليمية المتاحة، فيكون مدخل القيمة المضافة بمثابة آلية للانتخاب والتصعيد.

**مدخل التقويم المستند إلى الأداء : Performance based assessment**

لهذا المدخل أصولاً سيكولوجية سلوكية واضحة، حيث يعتمد على وضع مواصفات مسبقة للسلوك المرغوب في تبنيه من قبل المتعلمين، ثم رصد ذلك السلوك أثناء وعقب الانتهاء من تنفيذ المنهج الدراسي.

وهو يعكس نمطاً في التفكير ينتمي إلى ميدان الصناعة، حيث توضع المواصفات الدقيقة لأداء المنتج، وتسمى اصطلاحاً في ميدان التربية بـ "مخرجات التعلم"، ثم يتم تصميم البرنامج الدراسي بشكلٍ خطيٍ متسلسل، يشبه خطوط الإنتاج في المصانع، بحيث تتولى جهة ما مراقبة عمليات الإنتاج خطوة بخطوة، مسترشدة

بمعايير صارمة تحدد مستويات الجودة، حتى إذا خرج المنتج إلى النور، تم تقييمه وفقاً لما سبق وضعه من مخرجات ومعايير، ليس على أساس مواصفاته هو كمنتج، ولكن على أساس المواصفات الموضوعة لما يتوقع أن يقوم به من أداءات.

وقد تبنت التربية البرجماتية ذلك المدخل في التقويم لكونه يحقق وظيفة تطبيقية ونفعية مباشرة، فهي ليست مهتمة بمقدار ما يُضاف إلى المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات، بقدر اهتمامها بما سوف يفعله بتلك المعارف، وما سيوظفه من تلك المهارات، وما سيحركه ويوجهه من تلك الاتجاهات.

كما أنها، أي التربية البرجماتية، مهتمة بالمحصلة النهائية لعمليات التربية، أكثر من اهتمامها بالعمليات التي تؤدي إليها، فكم من مناهج صممت بشكلٍ محكم ومتكامل وشامل، وتضمنت معارف حديثة وقيمة، دون أن يتحقق منها في الواقع العملي فائدة، وكم من التلاميذ أنفق الوقت والجهد في تعلم موضوعات مقطوعة الصلة بواقع الحياة العملية، فيكون مآلها النسيان عقب الانتهاء من الامتحانات ؟

كما ترى التربية البرجماتية في مدخل التقويم المستند إلى الأداء فرصة مناسبة لجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً، حيث يؤدي باستمرار ما يكلف به من أنشطة وتطبيقات تعكس مدى استيعابه لما يقدم له من معرفة ومهارة، بدلاً من أن يظل سلبياً حتى نهاية البرنامج، ثم عندها يطلب منه أن يدلل على مدى استيعابه، وقد يكون الوقت حينها قد فات لتدارك مواطن الخطأ والقصور .

ولعل مدخل التقويم المستند إلى الأداء بهذه الخلفية السلوكية البرجماتية، هو الأكثر انتشاراً وذيوعاً في النظم التعليمية عبر أنحاء العالم، أولاً لما يتميز به من وظيفية وعملية، وثانياً لما يحظى به من تشجيعٍ وقبولٍ من قبل المنظمات العالمية

**الواضعة لمعايير التعليم، والتي تمنح شهادات الجودة، الأمر الذي يجعل من انتشار ذلك المدخل أمراً محتما.**

***Mohammad Madbouli***

14فبراير 2014 · القاهرة ·

## (2) انتصار النماذج المعرفية والتعلم البنائي

**في المقال السابق تحدثت عن مداخل التقييم وخلفياتها الفلسفية، وعن التقييم المستند إلى الأداء بوصفه الإطار العام لمعايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج، واليوم اتحدث عن ما حدث من تطورٍ في بحوث علم النفس من تحول عن أفكار (بينيه Binet) حول قياس القدرات العقلية وبناء الاختبارات والمقاييس، إلى أفكار (بياجيه Piaget) حول النمو والنضج باعتباره عاملاً من العوامل التي شكلت حركة المعايير.**

**فقد انتقد أصحاب النظريات المعرفية Cognitive Theories تركز التقييم في ظل أفكار (بينيه) على شكلٍ واحدٍ هو الاختبارFormal Testing ، وإهماله للتقييم المستند إلى وضع الفرد داخل السياق الواقعي المعتاد Assessment in Context، وبالتالي تحويل التعلم إلى صورة متذررة Atomized لا يمكن معها توجيه الاهتمام أثناء التقييم إلا إلى القليل من جوانب التعلم التي تقع بين عمليتي إدراك المثير وحدوث الاستجابة، فيتأصل بذلك التعلم الروتيني Rot Learning القائم على تكرار الاستجابات الصحيحة، على حساب التعلم بالفهم، كما يتأصل مفهوم من أكثر المفاهيم خطورة، هو مفهوم "التدريس من أجل اجتياز الاختبارات Teaching for Testing".**

**وهكذا ذاع في نهاية الثمانينيات مصطلح التقييم الحقيقي Authentic Assessment للدلالة على تلك الأنشطة والمواقف التي ينخرط خلالها المتعلم في تطبيق ما حصله من معارف ومهارات بشكلٍ يحاكي ما يحدث، أو ما يتوقع أن يحدث، في مواقف الحياة الحقيقية، وهو ما يتطلب تبني التقييم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment الذي تتحدد فيه المهام Tasks وما يتطلبه إنجازها من أداءات موصفةٍ بشكلٍ تفصيلي، بما يسمح بملاحظة المتعلم أثناء القيام بأدائها، مطبقاً وموظفاً لما تعلمه من معارف، سواء تعلمها بالتحصيل المباشر، أو من خلال التعلم البنائي Constructive Learning عندما يشرع في بناء إدراكات وعلاقات جديدة تربط بين ما تعلمه من حقائق ومفاهيم، ويتمكن من اتخاذ القرارات السليمة والتغلب على ما تتضمنه المهام المطلوبة من مشكلات.**

**Mohammad Madbouli**

فبراير 2014 · القاهرة ·

## (3) موجات وتحولات

**في المقالين السابقين تناولت الظهير الفلسفي لمدخل تقييم القيمة المضافة ومدخل التقييم المستند إلى الأداء، كما تناولت التحول في مجال بحوث التعلم من أفكار (بينيه )إلى أفكار (بياجيه ).. وكيف ساهم ذلك في دعم مدخل التقييم المستند إلى الأداء والذي يمثل بدوره لب حركة المعايير .. وفي هذا المقال أتناول التحول الذي حدث في نهاية الثمانينيات من حركة الكفايات إلى حركة المعايير تطبيقاً للتحولات المشار إليها في ميدان التقييم:**

### من حركة الكفايات إلى حركة المعايير

فقد شاعت التربية على أسس سلوكية خلال عقد السبعينيات وبداية الثمانينيات، وكانت التربية على أساس الكفايات من أبرز تطبيقات هذا الاتجاه، وهي التي وضعت للتعليم أهدافاً محددة بدقة، تدور حول تمكن الفرد من الحد الأدنى من المهارات والمعارف الأساسية اللازمة لممارسة الحياة أو لمزاولة عمل معين. وكان من الطبيعي أن يزدهر معها أسلوب الاختبارات العامة المقننة Formal Tests بهدف التحقق من اكتساب المتعلمين للكفايات المستهدفة، وقياس مدى تمكنهم منها، والحكم من خلال النتائج على مدى نجاح برامج التعليم ومناهجه، والتي كان من شأنها تفتيت مفهوم التعلم، والتقديس المبالغ فيه لمنحنيات التعلم الخطية Linear Curves of learning، وتصنيف المواد الدراسية تصنيفاً هيراركياً تحتل العلوم والرياضيات قمته لكونها تخضع بسهولة لقياس التحصيل.

وقد اعترت مجال إعداد المعلم خلال حقبتي السبعينيات والثمانينيات الموجات السلوكية ذاتها من خلال حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education حيث تمحورت البرامج وأساليب تقييم الطلاب المعلمين حول الكفايات المعرفية والتدريسية والإدارية والتكنولوجية ..إلخ .

ومع نهاية الثمانينيات كانت بحوث التدريس الفعال Effective Teaching Researches قد طورت المعرفة المهنية المستمدة من البحوث الإجرائية التي يجريها المعلمون والباحثون التربويون، ما ساهم في الربط الوثيق بين المفاهيم الثلاثة: التدريس، والتعلم، والتقييم في مثلثٍ عضويٍ واحد، بعد ما طال التركيز على مفهوم التدريس وحده في برامج الإعداد على أساس الكفايات.

**وهكذا بدأت حقبة التسعينيات بمفهومٍ جديد للتقييم وفقاً للمعايير، حيث الوصف الإجرائي للأداء الأقصى للمتعلم، وليس الحد الأدنى كما في حركة الكفايات، وحيث تتكامل العناصر الثلاثة: المعرفة والمهارة والتوجه معاً تحت مفهوم مركب هو "الأداء"، بدلاً من التصنيف الثلاثي الكلاسيكي للأهداف السلوكية لدى (بلوم) الذي ظل سائداً طيلة عقود.**

**Mohammad Madbouli**

• القاهرة • فبراير 2014 18 •

## (4) نماذج متصارعة

**بعد أن تناولت في المقالات السابقة مداخل التقويم وخلفياتها الفلسفية والتطورات في بحوث علم النفس والقياس والتخلي عن حركة التربية على أساس الكفايات بوصفها روافد لظهور حركة المعايير، أتناول في هذا المقال (الطويل نسبياً) النماذج المتصارعة في مجال تقويم جهود الإصلاح التربوي، وما يقف خلف كل منها من ظهيرٍ فكريٍ في مقابل خلفيات فكرية أخرى.**

**والأصل أن تستند أي حركة إصلاحية تعليمية إلى أيديولوجية معينة واضحة، وأن يستند نموذج تقويم ذلك الإصلاح إلى ذات الخلفية الفكرية، وإلا جاءت نتائجه مجرد معلوماتٍ صماء لا تساعد على الفهم وتفتقر إلى الإطار الفكري الذي يجمعها، وهذه مشكلة جوهرية في السياق التعليمي المصري.**

**فقد ارتبطت البدايات المبكرة لتقويم الإصلاحات التعليمية عقب الحرب العالمية الثانية بمفهوم التقويم باعتباره نشاطاً علمياً مقنناً يهدف إلى قياس الآثار الناشئة عن تطبيق السياسات، وساعد على ذلك النزعة السيكومترية المستعرة حينئذ، حيث ازدهرت حركة الاختبارات المقننة ذات الصدق والثبات التجريبيين، ومع ازدهار نظريات**

التفاعلية الرمزية والظاهراتية التي تجعل من الباحث جزءاً من البحث، وتعنى باستجلاء مظاهر التغير التي أسفر عنها الإصلاح من وجهة نظر أولئك المعنيين به، وكما يدركونها هم، تراجعت النزعة الوضعية في التقويم، وظهر مفهوم جديد للتقويم خلال السبعينيات، هو التقويم باعتباره عملية إصدار أحكام، وما صحبه من مداخل مثل مدخل تحليل النظم Systems Analysis Approach ، ومدخل التقويم بالأهداف السلوكية Behavioral Objectives ، و مدخل الاعتماد الأكاديمي Accreditation، ومدخل النقد الفني .. Art Criticism وغيرها

ويمكن القول بأن نماذج التقويم في تلك المرحلة قد حققت تقدماً نوعياً بتجاوزها للمنظور" المحاسبي" إلى المنظور "المعرفي"، أي التحول من التقويم بهدف القياس ومحاسبة القائمين على نتائج جهودهم الإصلاحية، إلى التقويم بهدف تعميق المعرفة العلمية حول البرامج الإصلاحية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها

. ويمكن القول بأن ما حدث بعد ذلك في نهاية الثمانينيات، من رواج لمفهوم المحاسبية في ظل حركة الفاعلية Effectiveness وتولي المحافظين الجدد شئون التعليم في انجلترا والولايات المتحدة، بمثابة ارتداد أو انتكاسة في مسيرة تطور نماذج التقويم، إذ ساد استعمال المداخل الأدائية مرة أخرى، واعتُمدت المخرجات Outcomes مؤشراً على نجاح جهود الإصلاح على المستوى المدرسي . فقد لعبت التقارير الحكومية حول إصلاحات التسعينيات في انجلترا والولايات المتحدة، دورا واضحاً في اختزال التقويم Evaluation بمعناه المركب والعميق، والاكتفاء بالمعنى البسيط والمباشر للتقييم Assessment ، لكون الأخير أكثر اقتراباً من هدف إحكام السيطرة وتطبيق المحاسبية على أداء المدارس التي نالت استقلالها الظاهري، ولأنه يعطى دلالات مباشرة عما تم إنجازه في ظل تلك الإصلاحات ، وبالتالي يحدث أثرا سريعا وإيجابيا لدى الرأي العام ، كما هي الحال في تقارير مكتب المعايير التربوية في

انجلترا OFSTED والتقارير الرئاسية الأمريكية في عهد( ريجان )و(بوش الأب) وإذا كان التقييم، بكل ما يوجه إليه وإلى الظروف التي دفعت به من انتقادات، هو المفهوم السيكومتري المناسب للمرحلة الراهنة من مراحل تطور نظم التعليم الغربية، وما تنتهجه من إصلاحات للخروج من أزمته، فإن كلاً من المحاسبية Accountability وحركة المعايير التربوية Educational Standards Movement يمثلان الإطار الفكري والسياسي من المسألة.

وإذا عدنا إلى ملاحظة التعاقب الزمني، لوجدنا أن طرح الصيغة الجديدة للمحاسبية قد جاء بعد سنواتٍ من نشوء حركة المعايير التربوية في الولايات المتحدة، وأنه أضاف إليها بعداً سياسياً سلطوياً كانت تحتاج إليه لدعم ما لديها من سلطةٍ فنية وتقنية: فالعمل والتفكير وفق معايير طابعٌ أصيل في الثقافة الرأسمالية الصناعية التقليدية الممتدة في المجتمع الأنجلو أمريكي لنحو ثلاثة قرون، وبالتالي فهي مهيأة لتقبل فكرة الامتياز والتفوق، ومتحمسة لمنطق المنافسة، وهي في الوقت ذاته غير ميالة للاقتناع بمنطق المتوسطات Mediocrity الذي فرضته بحوث علم النفس التعليمي عليها لعقود تحت ما يسمى بمنحنى التوزيع الاعتدالي .. وهذا بالضبط هو الوتر الحساس الذي لعب عليه أنصار المعسكر الرأسمالي المحافظ في عهد (رونالد ريجان) عندما صاغوا عبارة استهلالية غاية في التأثير تصدرت التقرير الشهير " أمة في خطر 1982 " وجاء فيها: " إن مستقبل أمتنا وشعبنا يتآكل بفعل سيادة النزعة المتوسطية الاعتدالية في التعليم " ، ويرى البعض أن ذكاء واضعي التقرير يتبدى في قدرتهم على استلهام المخاوف الأمريكية التقليدية، والربط، مع قدرٍ غير قليل من التهويم، بين التنافس الاقتصادي والتفوق الأمريكي من جانب، وبين كفاءة التعليم وفاعلية المدارس من جانب آخر، مما جعل من هذا التقرير نقطة حرجة وعلامة فارقة في معرض التأريخ لتطور حركة المعايير وعلاقتها بالإصلاح التعليمي في الولايات

**المتحدة وعلى الرغم من الأثر الدراماتيكي لتقرير " أمة في خطر 1982" ، فإن الإصلاحات التي تلت صدوره لم تكن بنفس القدر من الدراماتيكية من وجهة نظر النقاد، خاصة وقد تمت على مستوى المدارس والمقاطعات والولايات ، مما دفع عام 1986 إلى تبني موجة ثانية من الإصلاحات المستندة إلى خلفية قوية من المعايير الوطنية، وهي الموجة التي يراها هؤلاء النقاد مقدمة طبيعية مهدت لأن تصل حركة المعايير ذروتها مع إعلان الأهداف القومية الستة للتعليم الأمريكي في تقرير " أمريكا 2000 " الصادر عن إدارة( جورج بوش الأب )عام 1991.**

**وعلى الرغم مما صادفته تلك الأهداف من تحمسٍ من قبل المربين ، ومساندةٍ من قبل الحكومة الفيدرالية وحكام الولايات، فإن قوائم المعايير التي صاحبتها وترتبت عليها قد صادفت قدراً غير قليل من الانتقادات يجملها( مارزانو Marzano,1996) في الاستغراق في وصف التفاصيل في صورة آلاف المخرجات والمؤشرات، والاستناد إلى نفس الخلفية السلوكية التي قد تكون مناسبة للمجتمع الرأسمالي الصناعي التقليدي، ولكنها لا تناسب المجتمع الليبرالي المؤمن بالتعددية والفردية ، وأنها تغالي في رفع سقف التوقعات من أداء المتعلمين، ما شكل عبئاً إضافياً على كاهل المتعثرين دراسياً، ومثل بدايةً جديدة لسياسة تمييزٍ عنصريٍ ضد الفقراء وأبناء الأقليات الثقافية___**

**Mohammad Madbouli**
20 فبراير 2014 · القاهرة

## (5) مداخل متعددة

**بعد أن تناول المقال السابق تطور مداخل تقويم الإصلاحات التعليمية التي سادت في النصف الثاني من القرن العشرين ، ومنها مدخل الاعتماد الأكاديمي ،**

**نتناول في هذا المقال مقارنة بين تلك النماذج من حيث المستفيدين والمهام والمنهجية والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها**

*** مدخل تحليل النظم Systems analysis**

- ✓ **المستفيدون : الاقتصاديون والمديرون**
- ✓ **المهام : الهدف معرفة أسباب وآثار كل المتغيرات المحددة**
- ✓ **المنهجية : البرمجة الخطية ، الكلفة / العائد ، التغيير المخطط**
- ✓ **المخرج : الكفاءة**
- ✓ **أسئلة المحورية : هل تحققت التأثيرات المتوقعة ؟**
- ✓ **هل يمكن إنجاز تلك التأثيرات بصورة أكثر اقتصادية ؟**
- ✓ **ما أكثر البرامج فاعلية ؟**

*** مدخل الأهداف السلوكية Behavioral Objectives**

- ✓ **المستفيدون : المديرون وعلماء النفس**
- ✓ **المهام : الأغراض المتوقعة : مخرجات موصفة كميا وكيفيا**
- ✓ **المنهجية : أغراض سلوكية وقوائم للتحصيل**
- ✓ **المخرج : إنتاجية ومحاسبية**
- ✓ **أسئلة محورية : هل حصل التلاميذ ؟**
- ✓ **هل أنتج المعلمون ؟**

***مدخل صنع القرار Decision Making**

- ✓ **المستفيدون : المديرون**
- ✓ **المهام : الأهداف العامة :معايير الرشد**
- ✓ **المنهجية : المسوح ، الاستبانات المقابلات**
- ✓ **المخرج : النجاعة ، الجودة**
- ✓ **أسئلة محورية : هل البرنامج فعال ؟**
- ✓ **أي الأجزاء فعالة ؟**

***النقد الفني Art Criticism**

- ✓ **المستفيدون : المتذوقون والعملاء**

- ✓ المهام : التفضيلات والمعايير
- ✓ المنهجية : المراجعة النقدية
- ✓ المخرج : مستويات التحسين
- ✓ أسئلة محورية : هل تؤدي الانتقادات إلى تحسين البرنامج ؟

***مدخل الاعتماد الأكاديمي Accreditation**

- ✓ المستفيدون : المعلمون والمجتمع
- ✓ المهام : المعايير ، طاقم التقييم ، إجراءات التقييم
- ✓ المنهجية : التقويم الذاتي ، التفتيش بواسطة طاقم التقييم
- ✓ المخرج : الاعتراف الأكاديمي
- ✓ أسئلة محورية هل يحظى البرنامج باعتماد المهنيين المحترفين ؟

***مدخل الخصوم Adversary**

- ✓ المستفيدون : لجان التحكيم Jury المهام : أحكام
- ✓ المنهجية : إجراءات شبه قانونية
- ✓ المخرج : إنقاذ البرنامج
- ✓ اسئلة محورية : ما الحجج ضد ولصالح البرنامج ؟

***مدخل الصفقات Transaction**

- ✓ المستفيدون : الزبائن والممارسون
- ✓ المهام : أنشطة تفاوضية
- ✓ المنهجية : دراسات الحالة ، المقابلات ، الملاحظة
- ✓ المخرج : فهم التنوع
- ✓ أسئلة محورية : كيف يبدو البرنامج بالنسبة لأناس متعددين

**المصدر:**

**House, E. R. "Assumptions Underlying Evaluation Models" ,Educational Researcher, Vol. 7, No. 3, March 1978,p.**

**Mohammad Madbouli**

23 · فبراير 2014 · القاهرة ·

## (6) التقييم في برامج إعداد المعلم:

**فإذا عدنا إلى ما يتعلمه طلاب كليات إعداد المعلمين، وإلى أساليب تقييم ذلك التعلم، لوجدنا أن النماذج النظرية التي تستند إليها برامج الإعداد كانت دائماً مرآة لما يحدث في ميدان علم النفس من تطوراتٍ وتحولات:**

**فقد اعتمدت النماذج الأكاديمية لإعداد المعلمين التي ظهرت في الولايات المتحدة كرد فعلٍ لصدمة سبوتنك 1957 أساليب في التقويم تعكس ما كان سائداً في ميدان القياس والتقويم من شيوع لفكرة " الاختبار"، حيث التركيز على قياس ما حصله الطلاب المعلمون من معارف، سواءً في مجال التخصص باعتباره المكون الأهم من مكونات برنامج الإعداد، و في مجالات الإعداد الأخرى، الأمر الذي أوجد كثيراً من العيوب وأوجه الانتقاد، لعل من أهمها تفكك المعرفة التي يكتسبها هؤلاء الطلاب وضعف تماسكها، خاصة فيما يتعلق بالمساقات التربوية ذات الطبيعة التطبيقية، حيث غابت أساليب التقييم التي تختبر قدرتهم على تطبيق ما تعلموه من خلال مواقف حقيقية، مما جعل المكون المهني يتسم بعدم القابلية للتطبيق نظراً لطبيعة التقييم المتبع من ناحية، ولما تتصف به المعارف المهنية المتعلقة بالتدريس من هشاشة من ناحيةٍ أخرى.**

**أما نماذج الإعداد المستهدفة لتحقيق فاعلية التدريس، والتي نجحت في تطوير نفسها على مدى ثلاثة عقود تقريباً، فقد كانت مرتبطة دائماً بما يحدث من تطور وتحول في فكر التقييم خلال تلك الفترة: فقد ترافق ظهورها مع ازدهار الاختبارات المقننة وتزايد الإقبال عليها، في ظل المد السلوكي الكبير، وفي ظل النظر إلى التعلم باعتباره مجموعة من القدرات القابلة للتنمية، ومن ثم فهي قابلة للقياس، مما انعكس على أساليب تقييم الطلاب المعلمين، فاتجهت تلك الأساليب إلى تحليل التدريس إلى**

**مجموعة من الأداءات القابلة للقياس والتقييم، تماماً كما يتم تحليل التعلم إلى مجموعة من القدرات، بحيث أضحت عمليات إعدادهم بمثابة برامج موجهة بالتقييم، واقتربت كثيراً من المعنى الحرفي لمفهوم التدريب.**

**وفي ظل الانتقادات الشديدة التي وجهت إلى السلوكية من قبل أصحاب الاتجاه المعرفي، طور أصحاب نماذج الفاعلية بحوثهم حول العوامل السياقية والاجتماعية المؤثرة على التدريس، باعتباره نشاطاً مركباً، كما أن التعلم عملية مركبة، فكانت كتابات (شولمانShulman,1987) ، و (جودGood,1990) ، ثم كتابات (إليوت Elliot,1995) حول التعلم الحقيقي Authentic Learning والتقييم المستند إلى الأداء Performance based assessment باعتبارهما مفهومان جوهريان في تصميم برامج إعداد المعلمين، والتحول ببؤرة الاهتمام من التدريس إلى التعلم.**

**ومع سيادة مبدأ إعداد المعلمين وفقا للمعايير Standard Based Teacher Education، باعتباره البديل العملي عن الإعداد وفقاً لنماذج نظرية بعينها، في ظل ملابسات المنافسة العالمية التي استعرت في التسعينيات، زاد الإقبال على نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد، والتي تضمنت بدورها اهتماما خاصا بفلسفة التقييم المستند إلى الأداء:**

**فعلى سبيل المثال ، تضمنت معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE معياراً خاصاً بنظام التقييم وتقويم أداء الوحدة (الكلية)، حيث نص على " ضرورة أن تمتلك مؤسسة الإعداد نظاماً للتقييم وجمع البيانات حول مستوى تأهيل معلمي المعلمين، وأداء الطلبة المعلمين والمرشحين للالتحاق بالمهنة، وحول العمليات والأنشطة الداخلية للمؤسسة من أجل تقويم وتحسين برامجها."**

**وقد وصفت معايير NCATE نظام التقييم المثالي بأنه " نظام يتم تطويره من قبل المجتمع المهني للمؤسسة بما يعكس إطارها المفاهيمي، ويتمشى مع المعايير المعتمدة من قبل سلطات التعليم المختصة، .. ويتضمن هذا النظام مجموعة من المقاييس الشاملة والمتكاملة التي تستخدم في متابعة أداء الطلاب المعلمين، وفي إدارة وتحسين العمليات والبرامج "، كما أشارت إلى أهمية أن تستند كافة القرارات**

بشأن الطلبة المعلمين إلى ما يتعرضون له من تقييمات متعددة، سواء فيما يتعلق بقبولهم والتحاقهم بالبرامج ، أو ما يتعلق بانتقالهم من مرحلة إلى أخرى من مراحله، بحيث تستند جميع تلك التقييمات إلى الأداء.

ولتحقيق ذلك المعيار من خلال ما تتضمنه برامج الإعداد من مساقات، تحرص منظمة الاعتماد ولجان المقيمين التابعين لها على أن تتضمن توصيفات البرامج والمساقات قوائم تفصيلية بمخرجات التعلم المستهدفة، كما تحرص على وصف المستويات القياسية للأداء Rubrics المتوقع من الطلاب المعلمين، بحيث يسهل بعد ذلك تقييمها بشكل موضوعي من قبل معلمي المعلمين، فضلاً عن ما توفره من فرص جيدة لكي يقوم الطلبة المعلمون بتقييم أداءاتهم بأنفسهم.

وجدير بالذكر أن عمليات وضع المعايير المهنية لبرامج الإعداد، وكذا قوائم المخرجات المحققة لها، هي من صميم اختصاص المجتمعات والروابط المهنية Professional Communities، وليس المؤسسات الحكومية التي ربما تكون قائمة ، فقط ، على تبني تلك المعايير والإشراف على تنفيذها.

**Mohammad Madbouli**

26أبريل 2018 ·

## (7) ملاحظات على الحوار الدائر بشأن تطوير برامج إعداد المعلم

بدايةً، أدرك أن انخراطي في هذا الحوار ربما يؤثر على ما أحظى به بين زملائي من مودة، ولكني أزعم أن المودة الحقيقية هي التي تُختبر باختلاف الرؤى والمناظير، وتستند إلى احترامٍ متبادل لحق الجميع في التعبير عن المواقف بموضوعيةٍ وتجرد.

وأدخل مباشرة في المضوع فاقول أن ملاحظتي الأولى تتعلق بعنوان الموضوع، فالموضوع يتعلق بتطوير برامج إعداد المعلمين وليس يتطوير كليات

التربية، وهي مرحلة لاحقة لابد منها بعد أن يستقر الرأي على برامج الإعداد وطبيعتها ومكوناتها.

والملاحظة الثانية تتعلق بالتركيز على النسب المئوية لمكونات الإعداد، وهو ما يترجم فعلياً إلى ساعات تدريسية، بينما الأولى أن يتم الحوار حول المضمون والتوجه، وأن تختلف الرؤى حول كيفية صياغة قائمة مواصفات المعلم وأداءاته، ومن ثم نواتج التعلم المستهدفة من برنامج إعداده .. وأخيراً يأتي موضوع ترجمة تلك النواتج والأداءات إلى أوزان نسبية وعدد ساعات تحت مسميات جديدة للمقررات.. وهذا مالم يتحدث عنه أحد للأسف. سواء من اللجنة أو من المعارضين.

أما الملحوظة الثالثة فتتعلق بالعلاقة الجديدة مع كليات العلوم والاداب وغيرها من أصحاب المكون التخصصي، وهي في الحقيقة علاقة متوترة وحساسة، لكون الأطراف المتعددة لا تتفق على كون المعلم وإعداده يختلف عن صاحب التخصص الأكاديمي، وبالتالي لم يقع بينها اتفاق حول تمهين المقررات التخصصية لتتناسب مع مهمته التعليمية، فيأتي الإعداد منفصلاً غير متكامل.. وكان الأولى بلجنة القطاع ان تتوصل إلى رؤية مشتركة مع هذه الأطراف عوضاً عن مجرد الإعلان عن نسبة المكون التخصصي التي أثارت حفيظة التربويين .. بينما هي نسبة لم تتغير في واقع الحال عن ماهو قائم بالفعل.

أما الملحوظة الرابعة فتتعلق بإغفال الزملاء الرافضين للنموذج المطروح لمكون التربية الميدانية بمكونيه(المبكرة، والتخصصية) والذي يمثل 10% من البرنامج، وهو في الحقيقة مفتاح النجاح أو الفشل لأي برنامج ، ومن الممكن أن يتم تعظيمه نوعياً ليصبح المكون الأهم والأكثر تأثيراً إن حَسن تخطيطه وتنفيذه، وشارك فيه أعضاء هيئات التدريس من الأقسام التربوية جميعها بشكلٍ حقيقي عوضاً عن

الاعتماد على معاوني هيئة التدريس الذين لا تتوافر لهم الخبرة، وهو مرتبط أيضاً بإلحاق المدارس تنظيمياً بكليات التربية.

والملحوظة الخامسة تتعلق بمكون الإعداد الثقافي ( متطلبات الجامعة) ويمثل أيضا 10% من الساعات، وهو أيضاً كنز ثمين لمن أراد استثماره؛ حيث يمكن تطوير مقرري اللغة العربية واللغة الانجليزية (أو أي لغة أجنبية أخرى) ليصبح مقرراً بعنوان مهارات التواصل المهني باللغة العربية أو الأجنبية، حيث يتم التركيز على المهارات المرنة التي تلزم للتواصل بين المعلم ومحيطه الاجتماعي والمهني، أما مقررات الحاسوب ومهارات التفكير فهي أيضا قابلة للتوظيف مهنياً لصالح برنامج الإعداد مما يعظم من قيمتها ويجعلها نسبة مضافة إلى المكون المهني وليست مخصومة منه.

وأخيراً تأتي الملاحظة المتعلقة باشتراك جهات اجنبية في إعداد النموذج، وهو أمر حادث باستمرار على مدى عقود وبأشكال مختلفة، والعبرة بقوة الطرف المحلي وتمكنه وحرفيته ونديته في التعامل مع الأطراف المتعاونة التي لابد من التعامل معها في عالم اليوم.

وإلى مزيدٍ من الحوار الهادئ الموضوعي المنصب على المضمون أكثر من الشكل والنسب المئوية التي ربما يساء تفسيرها تحت دعوى الدفاع عن المصالح المادية الضيقة .. تحياتي وتقديري للجميع

**Mohammad Madbouli**

14يوليو 2019 ·

## (8) حول مسؤوليات مؤسسات إعداد المعلم ولجنة قطاع التربية

بدايةً أشكر جميع الزملاء والزميلات الذين تفاعلوا مع المقال السابق حول التصور المقترح من لجنة قطاع كليات التربية. وأؤكد أن الهدف منه كان المساهمة

في حوارٍ جاد في إطار المجتمع التربوي المهني والأكاديمي حول سبل تطوير برامج إعداد المعلم في مصر.

وأول ما أود تناوله في هذا المقال تلك العلاقة التكاملية بين معاهد إعداد المعلم وبين اللجان التخطيطية والتشريعية على مستوى المجلس الأعلى للجامعات كما أفهمها ؛ فالثانية مسؤوليتها اعتماد الأطر العامة لفلسفة إعداد المهنيين التربويين والمعايير الحاكمة (عالمية كانت أو وطنية/ عامة كانت أو تخصصية). ثم اعتماد اللوائح والخطط التنفيذية لبرامج الإعداد وفقاً لتلك الأطر الفلسفية والمعايير.

ومن جانبها تساهم الأولى (معاهد إعداد المهنيين التربويين) في إرساء تلك الأطر الفلسفية من خلال ممثليها في لجنة القطاع بمكونيها (اللجنة التخطيطية وهيئة المكتب). بتقديم اللوائح الجامعية والخطط الدراسية التي تراها محققة لتلك الأطر والمعايير، وتراها معبرة عن خصوصية سياقاتها البيئية والثقافية والتنموية المحلية.

وعلى ذلك. يمكن النظر إلى التصور المقترح من لجنة قطاع التربية المشار إليه بوصفه استرشادياً وليس بوصفه نموذج الإعداد الملزم واجب التعميم، وبوصفه ورقة عمل مطروحة للنقاش وتطوير العديد من النماذج على غرارها من قبل معاهد الإعداد طلبا لاعتمادها وفقا للأطر والمعايير المعتمدة.

وأتصور أن اللجنة بمكوناتها والخبراء المتعاونين معها قامت بهذا العمل بعد أن ندرت مبادرات معاهد الإعداد المستوفاة للمعايير والمواكبة لما يجري في العالم من حولنا، بل وفي الدول العربية المجاورة لنا، وبعد أن انزلقت، وليغفر لي الزملاء استخدام هذا التعبير مضطراً، في متاهات المحاصصة والمبالغة في عدد البرامج وعدد الساعات إلى الدرجة التي جعلت عمليات ضمان جودتها ضرباً من المستحيل ( تحتوي

**بعض الكليات على اكثر من سبعين برنامجاً للدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا وأكثر من ستة آلاف مقرراً دراسياً).**

**والنقطة الثانية التي أود مناقشتها تتعلق بالخلفيات النظرية لتطوير برامج الإعداد؛ والمعايير المبنية عليها؛**

**-فالسائد أن تلك البرامج ذات ظهير فلسفي وابستمولوجي برجماتي يتخذ من الخبرة والتفكر في الممارسة محورا لها، ومن الأداء المهني المتوقع أساساً لتصميمها وتقييمها، وأنها ذات ظهير سسيولوجي وظيفي يهتم بتحديد الأدوار وتوصيفها، وذات ظهير سيكلوجي بنائي يراكم التعلم ويتقدم به عبر مستوياته وعملياته المعرفية ..**

**-لذلك فهي تصمم استناداً إلى الأداءات المهنية، ويقيم الدارسون فيها بمداخل التقييم السياقي التي تقيس التعلم الحقيقي الاصيل، وهو ما يتطلب الاطلاع على بطاقات الوصف الوظيفي المعتمدة في إطار كادر المعلمين والمهنيين التربويين، علاوة على قوائم الاداءات المعتمدة من الجهات ذات الحيثية مثل اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة intASC ومجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP.. وغيرها من المعايير المهنية المتعلقة بتعليم المواد الدراسية أو المتعلقة بالتخصص المهني والنوعي (معلم روضة، معلم مادة، معلم فئات خاصة، معلم مجال...)**

**-ومسؤولية لجنة القطاع بالتنسيق مع جهات التوظيف والجمعيات المهنية والهيئة القومية للجودة وكافة الأطراف المعنية هي اختيار واعتماد قوائم المعايير المتناغمة مع فلسفة الإعداد، والطلب من معاهد الإعداد أن تقوم بتصميم برامجها(وقد تقدم لها الدعم الفني للقيام بذلك).. ثم اعتماد تلك البرامج واللوائح.**

**-ومسؤولية معاهد الإعداد أن تدرس التوجهات الفلسفية والمعايير الحاكمة وأن تنسج من قوائم الاداءات التفصيلية الملحقة بها مجموعات المقررات الدراسية ونواتج**

التعلم المستهدفة منها، وتصمم وفقاً لها فرص ومواقف التعلم والممارسة و أساليب وأدوات التقييم.

هكذا تنتظم العلاقة المهنية بين مؤسسات إعداد المهنيين التربويين وتستقيم. عوضاً عن علاقات التعارض والصراع، وتصبح الكرة، بناء على ذلك، في ملعب معاهد إعداد المهنيين التربويين (كليات التربية) استجابة لما قامت به لجنة القطاع، لتبدأ في تصميم برامجها المطورة وفقاً لرؤاها المتعددة المتنوعة.

وفي مقال لاحق سوف أتناول بمشيئة الله جوانب أكثر تفصيلاً من العملية الفنية لتصميم برامج الإعداد.. والله من وراء القصد

**Mohammad Madbouli**

10يوليو 2019 ·

## (9) ملاحظات أولية على مشروع لائحة إعداد معلم الابتدائي والثانوي المطروحة من لجنة قطاع التربية

بدايةً ينبغي تقدير الجهد المبذول من قبل اللجنة بمكوناتها (اللجنة التخطيطية وهيئة المكتب وفرق الخبراء المتعاونين) لإعداد المشروع المقترح، وهو الجهد الذي استمر منذ التشكيل السابق وإلى الآن، خاصة وقد لقي النموذج الاسترشادي المطروح وقتها ردات فعلٍ عنيفة استوعبتها اللجنة بحكمة ورشد بالغين، وراكمت الخبرة فوقه لتقدم المقترح الراهن.

كما ينبغي إبداء الإعجاب باستيفاء المشروع المقترح لأصول تصميم البرامج من حيث إرساء الإطار المفاهيمي الحاكم، والإشارة إلى قوائم المعايير المهنية

المرجعية التي يستند إليها، وكذلك الظهير الفلسفي والمعرفي له.. وغيرها من العناصر المتعارف عليها في مثل تلك الوثائق.

وينبغي أيضاً إبداء الإعجاب بذلك التوجه نحو الالتزام بالعدد المنطقي للساعات الذي يتراوح بين ١٤٤-١٥٠ ساعة فقط، رفعاً للظلم البيِن الذي تعرضت له أفواج عشرة من الطلبة والطالبات منذ ٢٠٠٨ حيث فرضت عليها برامج بلغ مجموع ساعاتها أكثر من ٢٢٠ ساعة، اختفت معها أية مساحة لممارسة الأنشطة الطلابية، وتحملت الجامعات أعباء مادية رهيبة بلغت مئات الملايين من الجنيهات، وربما بضع مليارات في صورة مصاريف تشغيلية للمرافق الجامعية ونفقات عقد آلاف الامتحانات لمقررات وساعات إضافية ما أنزل الله بها من سلطان، بل فقط لزيادة بيع الكتب والمذكرات، علاوة على المعاناة المادية لاولياء الأمور والطلاب.

بيد أن المقترح في المقابل اعترته بعض أوجه القصور و العيوب لعل في مقدمتها ما يرتبط بمسألة عدد الساعات أيضاً؛ إذ في مقابل تخفيضه بنحو ٧٠ ساعة عن الوضع الراهن، ظل عدد المقررات كبيراً جداً يزيد عن ٦٠مقرراً في بعض البرامج، بواقع ساعتين لأغلب المقررات، بدلاً من ثلاثة..مما يرضي رغبة الأقسام العلمية على حساب الطالب.

وعوداً على بدء؛ فعلى الرغم من وجود إطار مفاهيمي وإشارة الى الظهير الفلسفي، غابت الإشارة إلى أية نظرية بعينها سواء كانت إبستمولوجية أو سسيولوجية أو سيكولوجية خاصة بالتعلم يستند إليها المشروع المقترح، وتم فقط التركيز على البعد التقني والمهاري الاتصالي، ما يفرغ المقترح من أبعاده الفلسفية والأيديولوجية وينزع عنه هويته الاجتماعية والثقافية.

**وفي سياقٍ متصل؛ غاب عند الإشارة إلى المعايير المرجعية للمشروع المقترح الاعتماد على ما توردِه وثائق تلك المعايير العالمية من مؤشرات لملاحظة وتقييم مدى تحققها، أو ما يطلق عليه الأداءات performances وكذلك مستوياتها القياسية أو rubrics .. وهي نقطة فنية مفصلية في تصميم البرامج تجعل من الأداءات المتوقعة موجهاً لوضع مواصفات الخريج والمادة الخام لتحديد مسميات المقررات ومحتواها وأساليب تقييم الأداء للطلاب أثناء دراستها أيضاً.. الأمر الذي يقطع بأن مسميات المقررات الواردة في هذا المقترح وضعت بشكلٍ فوقي (من اجتهاد وخبرةِ من صمم البرامج) واعتماداً على مجموعة عامة جداً من نواتج التعلم المستهدفة المبنية على التصنيف الكلاسيكي لبلوم.**

**أما من حيث تحديد التخصصات المهنية؛ فقد غاب عن نظر برامج المرحلة الابتدائية التمييز النوعي بين معلم الصفوف الأولى وبين معلم المادة في الصفوف الأخيرة، الأمر الذي أرهق كاهل الطلاب المعلمين خلال السنوات العشر الأخيرة حين تضمنت برامج إعداد معلم التعليم الأساسي نحو مائة مقرر في كل منها ما بين تدريس مهارات وأنشطة ومجالات وتخصص رئيسي وآخر فرعي بهدف إعداده إعداداً مزدوجاً ليكون معلم صف ومعلم مادة على ما بينهما من بونٍ شاسع.**

**وفي سياق متصل، جاءت التنويعات التبادلية في التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي في برامج الابتدائي على غرار: رياضيات أساسي وعلوم فرعي والعكس. ( لم يقدم المشروع المقترح برنامجاً مفصلاً لإعداد معلم الإعدادي والثانوي سوى في تخصص الرياضيات).. جاءت لتربك الكليات ولجان الرصد ووحدات ضمان الجودة ومن قبلها الأقسام العلمية.. بينما لا توجد في واقع العمل المدرسي الميداني حاجة حقيقية لها.**

**وأخيراً، تعددت في مواضع كثيرة فكرة تحديد مسؤولية أقسام بعينها عن تطبيق عناصر معينة من البرامج، بينما الأصل أن تدار البرامج من قبل لجان هجينة من التربويين والتخصصيين (أساتذة كليات العلوم والاداب) مالم تكن البرامج منتمية إلى أقسامٍ بعينها على غرار برنامج رياض الاطفال في قسم رياض الاطفال، وبرنامج إعداد اختصاصي تقنيات التعليم في قسم تكنولوجيا التعليم وإعداد معلم التعليم الصناعي في قسم التعليم الصناعي وهكذا.**

**وفي الختام، فإن فكرة إعداد نموذج استرشادي غير نمطي تعد مقبولة ولكن في إطار التنوع وخصوصية كل كلية وبيئتها الحاضنة، والخوف كل الخوف أن يغلب منطق الاستسهال فيتم تعميمه على عددٍ كبير منها كما حدث عام ٢٠٠٨**

**والى مزيدٍ من القراءة المتأنية للنموذج المطروح، يجب الالتفات إلى دروس الماضي وعدم تكرار الأخطاء، كما ينبغي عدم الخضوع لدعاوى المحاصصة بين الأقسام العلمية مما أدى إلى ما نحن فيه من تردي.. والله من وراء القصد**

**Mohammad Madbouli**

29ديسمبر 2019 ·

## (10) مواصفات مقترحة لخريجي برامج إعداد المعلمين

**استكمالا للمقال السابق "كليات التربية في الامتحان"، أطرح اليوم قائمة بمواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين وفقاً لمعايير اتحاد دعم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة، InTASCوهي قائمة معتمدة من لجنة قطاع كليات التربية، وهي تصلح لمستوى البكلوريوس والدبلوم العام، وهناك معايير خرى مهنية خاصة باختصاصي الرعاية النفسية والاجتماعية، وثالثة لاختصاصي تقنيات التعليم.**

1. يفهم المعلم كيف ينمو المتعلمون ويتعلمون، ويدرك أن أنماط التعلم والنمو تختلف بشكل فردي داخل وعبر المجالات المعرفية واللغوية والاجتماعية والعاطفية والجسدية، ويصمم وينفذ خبرات تعلم ملائمة ومتحدية

2. يستخدم المعلم فهم الاختلافات الفردية والثقافات والمجتمعات المتنوعة لضمان بيئات تعليمية شاملة تمكن كل متعلم من تلبية المعايير العالية.

3. يعمل المعلم مع الآخرين لإنشاء بيئات تدعم التعلم الفردي والتعاوني، وتشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمشاركة النشطة في التعلم والتحفيز الذاتي.

4. يفهم المعلم المفاهيم الأساسية وأدوات البحث وبنية التخصص (التخصصات) التي يقوم بتدريسها ويخلق خبرات تعلمية تجعل هذه الجوانب من الانضباط متاحة وذات مغزى للمتعلمين لضمان اتقانها يحتوى.

5. يفهم المعلم كيفية توصيل المفاهيم واستخدام وجهات نظر مختلفة لإشراك المتعلمين في التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات التعاونية المتعلقة بالقضايا المحلية والعالمية الأصيلة.

6. يتفهم المعلم ويستخدم طرقًا متعددة للتقييم لإشراك المتعلمين في نموهم ومراقبة تقدم المتعلم وتوجيه عملية اتخاذ قرار المعلم والمتعلم.

7. يخطط المعلم للتدريس الذي يدعم كل طالب في تحقيق أهداف تعليمية صارمة من خلال الاعتماد على مجالات المحتوى والمناهج والمهارات متعددة التخصصات والتربية ، وكذلك معرفة المتعلمين وسياق المجتمع.

8. يفهم المعلم ويستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية لتشجيع المتعلمين على تطوير فهم عميق لمناطق المحتوى وارتباطاتهم، وبناء مهارات لتطبيق المعرفة بطرق ذات معنى.

**9. يشارك المعلم في التعلم المهني المستمر ويستخدم الأدلة لتقييم ممارسته / ممارساتها باستمرار، وخاصة آثار خياراته / تصرفاته على الآخرين (المتعلمين والأسر وغيرهم من المهنيين والمجتمع )، وتكييف الممارسة لتلبية احتياجات كل متعلم.**

**10. يبحث المعلم عن أدوار وفرص قيادية مناسبة لتحمل مسؤولية تعلم الطلاب، والتعاون مع المتعلمين والأسر والزملاء وغيرهم من المتخصصين بالمدارس وأعضاء المجتمع لضمان نمو المتعلم والنهوض بالمهنة.**

**علما بأن نواتج التعلم المحققة لهذه المواصفات من أداءاتٍ ومعارف وتوجهات مبينة تفصيلياً على موقع الاتحاد، بحيث يمكن مباشرة تسكينها على المقررات التربوية، وهو ما سوف أعرضه في مقالٍ لاحق.**

**Mohammad Madbouli**

· 7 سبتمبر 2020

## (11) إشكالية المعايير في علاقة كليات التربية بكل من هيئة ضمان الجودة ولجنة القطاع

**بدايةً لابد من الإشارة إلى خبرة تزيد عن عشرين عاماً لكاتب المقال بعمليات الاعتراف الأكاديمي ببرامج إعداد المعلمين ومجال الاعتماد المؤسسي وجودة كليات التربية، فقد كان ضمن الفريق الذي ساهم في الاعتراف الأكاديمي ببرامج كلية التربية جامعة الإمارات 2004 وفقاً لمعاييرNCATE ، وهو مؤسس وحدة ضمان الجودة بكلية التربية جامعة حلوان ومديرها بين عامي 2005–2008، وهو أحد أفراد الفريق الذي ساهم في الاعتراف الأكاديمي ببرامج كلية التربية جامعة الملك سعود وفقاً لمعايير NCATE أيضاً عام 2012.**

ولعل هذه الخبرة الطويلة هي ما دعتني إلى الكتابة في إشكالية تنظيمية يتميز بها واقع كليات التربية في مصر في ظل وجود سلطتين فنيتين تتقاطع مجالات عملهما وتأثيرهما بشكلٍ قد يسبب إرباكاً لتلك الكليات في سبيل تطوير برامجها ونيل الاعتماد البرامجي والمؤسسي لها.

– فلجنة قطاع كليات التربية التابعة للمجلس الأعلى للجامعات ، والتي يعود تاريخها إلى عام 1968، هي المنوطة بحكم قرار رئيس المجلس الأعلى للجامعات رقم (148) بتاريخ 2011/7/27 بتشكيل وتحديد إختصاصات لجان التخطيط وهيئة المكتب لقطاعات التعليم، باقتراح الأسس والمؤشرات التى تخدم التخطيط الإستراتيجى لتطوير النظم والدراسات الاكاديمية والبحثية والمهنية فى القطاع. وأيضا إصدار لائحة استرشادية لتطوير لوائح الكليات.

– بينما أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقانون رقم (82) لسنة 2006 بهدف نشر الوعي بثقافة الجودة، والتنسيق مع المؤسسات التعليمية لإرساء منظومة متكاملة من المعايير وآليات قياس الأداء، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي، وتوكيد الثقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية، وأخيراً: التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوعٍ من المؤسسات التعليمية.

وهكذا تتقاطع السلطتان في مجال جودة برامج إعداد المعلمين والاختصاصيين التربويين، والذي يمثل معياراً من اثني عشر معياراً وضعتها الهيئة ضمن مشروع الإطار الوطني للمؤهلات 2017، استناداً إلى مستويين من المعايير المرجعية، أولهما يمثل الحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات المستهدفة من البرنامج

NARSعلى المستوى المحلي، وهذه المعايير تنشر الهيئة تحديثات متعاقبة لها كما في إصدار عام 2009، ثم إصدار 2013، وأخيراً إصدار 2015 ، والمستوى الثاني يمثل الحد الأقصى من مواصفات خريجي البرامج وفقاً للمنظمات المهنية العالمية ARSالتي تتبناها الكلية والمعتمدة أيضاً من الهيئة.

وكانت لجنة القطاع مؤخراً قد اعتمدت قائمة معايير مجلس اعتماد برامج إعداد المربين CAEP 2013 وحثت الكليات على تطوير برامجها من خلال لوائح الدراسة بمرحلتي البكلوريوس والدراسات العليا لكي ترتقي بجودة الخريجين بها، وطلبت منها الانتهاء من إعداد مشروعات اللوائح الجديدة وتقديمها إلى اللجنة في موعد غايته مارس 2020، بالطبع مع استمرار العمل باللوائح الحالية لحين تخرج جميع الطلاب الملتحقين، وهو ما جعل الكليات التي مازالت تمر بإجراءات الاعتماد المؤسسي من الهيئة، والتي تبنت في برامجها المقدمة للاعتماد قوائم ARS أخرى غير قائمة CAEP في موقف المفاضلة بين استكمال إجراءات الاعتماد وبين إرساء لوائح جديدة، وبدا الأمر وكأنه اختيار صفري (إما/ أو).. واتخذت بعض الكليات وفقاً لهذه الثنائية قرارات بتأجيل التقدم بمشروعات لوائحها الجديدة لحين اعتماد لوائحها الحالية، ظناً منها أن الأمران متعارضان.

والحقيقة أن شروط وإجراءات تقدم مؤسسات التعليم العالي للاعتماد المؤسسي من الهيئة لا تتضمن قيوداً بعينها على مسألة تحديث قوائم المعايير المرجعية ARS لبرامجها، وإنما يتم التقييم في هذا المعيار وفقاً لما هو وارد في وثائق توصيف كل برنامج، ما دام قد تخرجت منه دورة دراسية واحدة على الأقل، ولا يمثل سعي الكلية إلى تطوير لائحتها وبرامجها وفقاً لقائمة مرجعية أحدث نقطة ضعف في مسار تقييم جودتها، بل العكس هو الصحيح، إذ يمثل استمرار العمل بتلك اللوائح دون تحديث

**المعايير المرجعية لبرامجها لسنوات طويلة مؤشراً على تقاعس المؤسسة عن التطوير!!!**

**إن التحدى الذي فرضه تبني صيغة التعليم المدمج (الهجين) على كافة مؤسسات التعليم، يتطلب من كليات التربية السعي على أصعدة متوازية بأسرع وتيرة ممكنة، ويمثل سعيها إلى تعديل لوائحها الحالية لتلبي متطلبات تلك الصيغة الهجينة، وفي ذات الوقت العمل على استكمال إجراءات اعتمادها للفترة المتبقية على تطبيقها، والعمل كذلك على إرساء لوائح جديدة تستوفي معايير لجنة القطاع وفقا لهذا التوجه.. تمثل كافة تلك المسارات المتزامنة خياراً وحيداً لا تملك الكليات ترف المفاضلة بينها أو إرجاء البعض منها.**

**Mohammad Madbouli**

7ديسمبر 2021 ·

## (12) لجنة قطاع كليات التربية.. مواقف مشرفة وآمال معقودة

**أنهت لجنة قطاع كليات التربية السابقة أعمالها هذا الشهر بموقفٍ مشرفٍ من قضية تطوير التعليم في مصر، وأوصت عمداء الكليات بتنفيذ توصية رئاسة مجلس الوزراء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم على تأهيل المعلمين لتنفيذ المناهج المطورة، ولكنها ربطت ذلك التعاون بتوافر شرطين موضوعين هما: أن تمد وزارة التربية والتعليم اللجنة بالوثائق الاستراتيجية لتطوير التعليم حتى يمكنها الوقوف على التوجهات الفكرية والاتجاهات العلمية التي تحكم ذلك التطوير، وأن تحث الوزارة دور النشر الأجنبية التي تعاقدت معها وزارة التربية والتعليم لشراء حقوق وترجمة الكتب الدراسية على التعاون مع كليات التربية لتنفيذ برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على تلك المناهج الأجنبية.**

وهو موقف موضوعي وعلمي يرد عن كليات التربية تهمة التقصير في إعداد المعلمين، ويجلي حقيقة لجوء الوزارة إلى جهات أجنبية لاعداد المناهج بفكر قد يكون متطوراً لكنه غير نابعٍ من التجربة التربوية المصرية، عوضاً عن المؤسسات البحثية والتنفيذية المصرية المتخصصة مثل مركز تطوير المناهج، والمركز القومي للبحوث التربوية وقطاع الكتب وغيرها.

والحق أن لتلك اللجنة مواقف سابقة كانت فيها عند مستوى المسؤولية، عندما اعتمدت معايير عالمية معتبرة لبرامج الإعداد عوضاً عن المعايير العرجاء التي تبنتها هيئة ضمان الجوده، وعندما استجابت لموقف عمداء كليات التربية المتحفظ على فكرة النموذج الموحد للبرامج، ورفضهم تبني توجهات أو توجيهات من جهات أجنبية لذلك النموذج.. فسارعت إلى تقديم معايير موضوعية ونماذج استرشادية عوضاً عنه.

واليوم وقد صدر التشكيل الجديد للجنة متضمناً مجموعة من الكفاءات المشهود لها، وبعضهم ممن له خبرات عربية ودولية سابقة في اعتماد برامج إعداد المعلم، علاوة على بروز العنصر النسائي المتميز .. فإن آمالاً كبيرة يعقدها أساتذة كليات التربية في تطوير برامج الاعداد، وزيادة مساحة المشاركة في صنع السياسة التعليمية على أعضاء اللجنة، وهم بمشيئة الله على قدر هذه الآمال.

# 7. كليات التربية تدفع الثمن

1. شروط مبدئية

2. كليات التربية بين ما هو مهني/أكاديمي وما هو سياسي

Mohammad Madbouli

25 أكتوبر 2022 ·

## (1) شروط مبدئية

**بالرغم من صدمة المجتمع والتربويين من تصريحات وزير التربية والتعليم حول تقنين مراكز الدروس الخصوصية، لم تلق التصريحات الخاصة باستغلال طلاب كليات التربية لسد العجز في المعلمين ردود الفعل التي تتناسب مع خطورتها. بل بدأ بعض رؤساء الجامعات في استباق الأحداث بتوجيه كليات التربية لديهم بإحداث التعديلات اللازمة لتنفيذ الفكرة!!!**

**ورغم ما يشوب الفكرة من نوايا غير صادقة، وما يعتري اي تعديل تشريعي يرتبط بها من عوار دستوري، فأنا أطرح في السطور التالية شروطاً مبدئية لابد من تلبيتها قبل اي حديثٍ في التفاصيل:**

- **أول تلك الشروط أن تقترن تلك السياسة بعودة نظام تكليف خريجي كليات التربية، لأن هؤلاء ليسوا عمالاً موسميين يجلسون على الأرصفة، نستدعيهم لسد العجز بنظام السخرة دون مقابل لمدة عام، ثم نلقي بهم إلى الطريق بعد ذلك.**

- **والشرط الثاني أن تتحمل الكليات الجامعية المشتركة في برنامج الإعداد التكاملي عبء لجان النظام والمراقبة للمقررات التخصصية التي تتجاوز نسبة ٧٠% من عدد الساعات، فليس مقبولاً أن يتم ضغط البرنامج في عدد أكبر من الفصول الدراسية على كاهل أعضاء كليات التربية وحدهم.**

- **والشرط الثالث أن تلتزم المدارس بتكليف طلاب التربية العملية بحضور الحصص التدريبية تحت الإشراف الأكاديمي لأساتذة كليات التربية فقط، ولا**

تكلفهم بأنصبة تدريسية كما يكلف المعلمون الأساسيون، فهم ليسوا معلمين بعد، ولا يجوز الاعتماد عليهم بشكلٍ كامل.

- والشرط الرابع أن يعفى هؤلاء الطلاب من شرط محو أمية عدد من المواطنين لكي يتسلموا شهادات تخرجهم، فليس مقبولا تكليفهم بأعمالٍ تتعارض مع مبادئ الدستور مرتين..وتكفي مخالفة دستورية واحدة!!

-والشرط الخامس أن تكون عملية توزيعهم على المدارس بكامل اختيارهم، وتكون الأولوية في حالة طلاب وطالبات المدن الجامعية للمدارس القريبة من مقار الكليات والمدن الجامعية، فليس مقبولا أن نزيد على الطالب المغترب عبئا إضافيا يثقل كاهله المنهار أصلا!!!

- والشرط السادس أن تتضاعف مكافأة الاشراف على التربية العملية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في كليات التربية بمقدار عدد أيام التواجد الأسبوعي، حيث لن يدخل طالب إلى فصل دون إشراف أكاديمي على مدار أيام الأسبوع لمدة عام دراسي كامل.

تلك شروط مبدئية على عمداء كليات التربية وأعضاء لجنة القطاع التمسك بها قبل اي حديث عن تعديل البرامج، صونا لحقوق طلابهم، وحقوق تلاميذ المدارس، وصونا لما تبقى لكليات التربية من كرامة.. فهل من مستجيب ؟

2 ي .

## (2) كليات التربية، بين ما هو مهني/أكاديمي وما هو سياسي

لاحظ الأصدقاء على صفحتي انني عازف عن الكتابة منذ نحو ثلاثة أشهر، اقتناعا بعدم الجدوى في ظرف مأزوم لم يعد للرأي العلمي الموضوعي فيه أي اعتبار، لكن المتغير الأخير المتعلق بصدور اللائحة الموحدة لإعداد المعلمين أصاب المجتمع التربوي الأكاديمي بصدمة كبيرة، على الرغم من مرور تسعة أشهر على الإعلان عن بداية العمل في إعدادها، وعلى الرغم من بعض المخاوف التي رافقت الإعلان عن ذلك في حينه.. الأمر الذي دفعني إلى معاودة الكتابة مؤقتا لبيان موقفي مما يحدث وتسجيله.

وكنت قد نشرت مقالا بعنوان "شروط مبدئية" عقب صدور تصريح من وزير التربية والتعليم في إطار مبادراته لحل بعض أزمات التعليم المصري بأساليب غير مألوفة ( تقنين أوضاع مراكز الدروس الخصوصية، وتخصيص نحو ربع مدة الدراسة بكليات التربية للتربية الميدانية لسد العجز الخطير في أعداد المعلمين.(

وبالرغم من استيفاء الشكل القانوني لإحداث التعديل اللائحي، والذي هو حق أصيل للوزير المختص بعد استشارة المجالس المختصة، ولا يستلزم إجراء تعديل في القرارات بقوانين المنشئة لكليات التربية، حيث احتفظت بمدة الدراسة لأربعة سنوات دراسية تنتهي بالحصول على الدرجة الجامعية الأولى.. فإن الواقع الفعلي في الميدان والمنظور الاجتماعي لهذا التعديل سوف يخفض من قيمة هذا المؤهل إلى ما يعادل المعاهد العليا.. و يؤثر سلبا على السمعة المهنية لخريجي هذه الكليات لسنوات عديدة قادمة إلى أن يتم اعتمادها من هيئة ضمان الجودة.. ناهيك عن موقف العديد

من حكومات الدول العربية التي بدأت منذ سنوات في الاستغناء عن المعلمين المصريين.

وبالرغم مما يبدو ظاهرياً من الإحكام الفني والمهارة الواضحة في إعداد اللائحة الموحدة والتصميم العلمي لبرامجها، فقد جاءت خلوا من تعيين المعايير المرجعية المعتبرة التي يستند إليها الإعداد، ومن مواصفات الخريجين، ومن الجدارات المهنية، ومن نواتج التعلم المستهدفة.. ولم تقدم الأجزاء النظرية المعنونة بـ" فلسفة الإعداد" ظهيرا محدداً من اتجاهات فلسفة التربية أو النظريات العلمية المعتبرة ونماذج الإعداد.. الأمر الذي انعكس بوضوح على درجة الترابط الموضوعي والمعرفي بين مقررات الإعداد المهني (التربوي)، فظهرت مستغرقة في الجانب التقني (خاصة الرقمي) مغيبة للخلفيات الاجتماعية والفلسفية والثقافية، ومفتقدة لمفهوم مهم تم التأكيد عليه في الوثيقة هو مفهوم "البينية" والتكامل المعرفي.

وجاء البعد الخاص بالتقويم مخيباً للآمال، حيث احتفظت الاختبارات التحريرية النهائية بنصيب الأسد (70%) وكان المرجو في ظل التأكيد على الطابع الميداني التطبيقي وبحوث الفعل وممارسة التفكر.. إلخ أن يحدث العكس، وأن ينال التقييم التكويني النسبة الأكبر من الدرجات.

أما البعد الخاص بالممارسة الميدانية، والتي تتم على مرحلتين: الأولى مبكرة قائمة على الملاحظة والتفكر من الفصول الدراسية الأولى، والأخرى مركزة ومتصلة على مدى الفصلين السابع والثامن.. وهو البعد الذي يفاخر فريق العمل بأنه إضافة فارقة لتحسين جودة الإعداد .. فقد تم تصميمه بجودة واضحة من الناحية النظرية، لكنه بشكل عام بعيد عن الصورة الحقيقية في المدارس، وسوف يثبت التنفيذ العملي ذلك، وجاء هذا الجانب خالياً من أية ضمانات من قبل وزارة التربية والتعليم لحسن

تنفيذه.. والجميع يعلم أنه هو الغرض الأساسي من إصدار هذه اللائحة، وأن طلاب كليات التربية سوف يتحولون داخل المدارس إلى عمالة موسمية لتخفيف العبء الرهيب الواقع على كاهل المعلمين النظاميين بسبب العجز الذي يصل إلى نحو نصف مليون معلم.

وأخيراً.. فإن سلطة الخبير كما تخبرنا أدبيات الإدارة هي أعلى سلطة (هكذا يجب أن تكون). فإذا تم استخدامها من قبل سلطة السياسي لمعالجة أخطائه والتغطية على إخفاقاته، فهذا وضع خطير سواء تم بعلم الخبير ووعيه أو بغير ذلك ..الأمر الذي يحتم على أساتذة كليات التربية توضيح مخاوفهم ورؤاهم والإفصاح عنها لتقوية موقف هؤلاء الخبراء الذين حاولوا جهد طاقتهم إخراج العمل بصورةٍ جيدة في مواجهة من سيتولى توظيف هذا العمل سياسياً..والله غالب على أمره.

# القسم الثاني

## تمييع التعليم المصري وتدويله وإدارته أثناء الأزمات

1. تمييع التعليم المصري (1–6)
2. في إدارة المعرفة الأكاديمية (1–14)
3. في أخلاقيات الإشراف الأكاديمي (1–5)
4. هل نعيش في مجتمع أكاديمي حقا؟ (1–3)
5. التعليم المصري في الأزمة (1–7)

# 1. تمييع التعليم المصري

1. في معنى التمييع

2. هزيمة نظرية المعرفة الواقعية

3. مناهج إثرائية بلا أجنحة

4. استيفاء الشكل.. المؤتمرات القومية لتطوير التعليم

5. إعادة الهيكلة وفقا للمعايير

6. من التعلم إلى التدريس مرة أخرى

Mohammad Madbouli 19

أبريل 2021 ·

## (1) في معنى التمييع

مصطلح "التمييع" شاع استعماله من قِبل الاتجاه السلفي للإشارة إلى الإفراط من قبل بعض الفقهاء في تيسير الأحكام الفقهية إلى درجة التفريط.

واستعمالي للمصطلح في وصف ماحدث للتعليم في مصر على مدى أربعين عاماً هي عمر خبرتي الشخصية في المجال لا يعني أنني من دعاة الاتجاه السلفي في التربية، ولا يعني أن التجارب الماضية بالضرورة هي الافضل وهي معيار المفاضلة، ولكن يعني أن المسؤولين عن التعليم والمتخصصين المتعاونين معهم قد فرطوا بدعوى التطوير في كثيرٍ من الأصول المهنية والقواعد العلمية في التربية، حتى صار التعليم مسطحاً ضحلاً خالياً من التربية.

لقد عملت معلماً للعلوم بالحلقة الإعدادية أوائل الثمانينيات وكان المنهج وقتها قائماً على فكرة النظم المعرفية المنفصلة (كيمياء – أحياء – فيزياء) وكذلك كان منهج المواد (الدراسات) الاجتماعية (تاريخ– جغرافيا).. وكان المعلمون القدامى يشتكون من سطحية محتواه مقارنة بما سبقه، وكنت أشاطرهم الشكوى نظراً لأني درست في صباي تلك المناهج التي جعلتني متمكناً من بنية المعرفة العلمية بشكلٍ جيد، ما دفعني إلى التخصص في التاريخ الطبيعي عند التحاقي بكلية التربية.

وسرعان ماطالت يد التطوير مع نهاية الثمانينيات تلك المناهج المنفصلة لتحيلها إلى مناهج محورية، وتحول منهج العلوم إلى بعض الموضوعات المتكاملة (كيمياء+ احياءوجيولوجيا+فيزياء) حول مفهوم البيئة... ثم تابع مركز تطوير المناهج عمله منتصف التسعينيات ليخرج مجموعة من المناهج القائمة على اختزال

المحتوى وتوسيع مساحة الأنشطة الإثرائية..في اللغة العربية والتربية الدينية والعلوم والدراسات الاجتماعية..الخ

وقد حالفني الحظ وكنت عضواً في اللجنة التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٤ وحضرت جانباً من مناقشات لجنة العلوم وشاهدت صراعاً بين مركز تطوير المناهج بالوزارة (البرج الفضي) ومركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس حول منهجية تصميم مناهج المرحلة (سوف أروي تلك الخبرة في مقال منفصل).. والمحصلة مزيداً من التسطيح بدعوى التطوير.

وعلى صعيد تطوير أساليب ومداخل التقويم التربوي والامتحانات..شهدت العقود الثلاثة الماضية تهميشاً للمركز القومي للامتحانات (المقطم) لصالح مستشاري المواد بالوزارة الذين بالغوا في مجاملة الوزراء المتعاقبين وأغلبهم غير متخصصين وتلبية أحلامهم التي هي أوامر واجبة التنفيذ، والهدف دائماً إرضاء الرأي العام وامتصاص غضبه، أو تضليله لصالح الوزير.

وها نحن بعد أربعة عقود نرى أمية هجائية بين خريجي الجامعات وأمية ثقافية ودينية لا سابق لها، في مقابل تطوير شكلي وتكنولوجي سطحي لا يطال الوظائف الحقيقية لتقويم التعلم الحقيقي.. فماع التعليم وماع الدين ..ولا عزاء للتربويين

**Mohammad Madbouli**
20أبريل 2021 ·

## (2) هزيمة نظرية المعرفة الواقعية

منذ بداية القرن التاسع عشر، ولعقودٍ طويلة ظلت نظرية المعرفة عند المذهب الواقعي هي بوصلة مناهج التعليم العام في مصر، حين استقلت المدرسة

**بمعناها الحديث على يد محمد علي باشا عن نظام التعليم الديني (الكتاتيب والأزهر)، وهو النظام الذي ظل يراوح مكانه قروناً بين العقل والنقل إلى أن كانت الصدمة المعرفية مع الحملة الفرنسية وعلمائها ومدافعها المتطورة.**

**وبقي تحصيل المعرفة (سواء كانت انسانية /اجتماعية أو طبيعية) والتمكن من بنيتها وقوانينها هدفاً لمناهج التعليم العام حتى مع المد الاشتراكي بعد ثورة يوليو، فقد ساهمت العقيدة الصناعية والزراعية السوفيتية القائمة على العلوم الأساسية والتطبيقية في توجيه مناهج التعليم في المدارس والجامعات ومراكز البحوث العديدة التي أنشأتها الدولة في إطار خططها التنموية.**

**وبالرغم من عودة كثيرٍ من التربويين المبتعثين في الجامعات الأمريكية إلى مصر في السبعينيات، ظلت أفكار (جون ديوي) متعايشة في البنية المعرفية التربوية المؤثرة على مناهج التعليم المصري جنباً إلى جنب مع أفكار(كروبسكايا) ورواد التربية الاشتراكية في توليفة نادرة لم تستطع أن تزيح المعرفة الواقعية عن عرشها!!!**

**ومع إقرار السادات بامتلاك أمريكا ل ٩٩% من أوراق اللعبة، استدارت بوصلة المعرفة نحو الغرب، وحملت اتفاقية السلام وبرنامج المعونة الأمريكية ومشروعات البنك الدولي لتطوير التعليم عشرات الخبراء الذين امتلأت بهم مكاتب وزارة التعليم والمراكز الثلاثة الداعمة لها في المقطم والبرج الفضي بداية التسعينيات.**

**وكانت موجة التطرف التي سبقت وواكبت وأعقبت اغتيال السادات سبباً وجيها لتوجيه معاول التطوير البرجماتية نحو المناهج التعليمية بدعوى تطويرها وإزالة ما بها من حشو، وتنقيتها مما يدعم الأفكار الجامدة المتطرفة، وتطعيمها بالأنشطة الإثرائية التي تعزز مهارات البحث والابتكار، وإخراج كتب مدرسية رشيقة وأنيقة وجاذبة.**

وهكذا مُنيت نظرية المعرفة الواقعية بهزيمةٍ نكراء في مناهج التعليم المصرية بداية من تسعينيات القرن الماضي لتحل محلها طبعة مشوهة منزوعة من سياقها من البرجماتية، وتخرجت أجيال من مراحل التعليم لا تملك سوى شذرات من معلومات مفككة لا يربطها رابط.

**Mohammad Madbouli**
20أبريل 2021 ·

## (3) مناهج إثرائية بلا أجنحة

في المقال السابق رصدت حدث البداية في عملية التمييع التي تعرض لها التعليم المصري عندما استبدلت في الحلقتين الابتدائية والإعدادية مناهج برجماتية محورية متكاملة بالمناهج المنفصلة ذات النزعة المعرفية الواقعية مع إنشاء مجموعة المراكز الداعمة لوزارة التعليم بمعونة أجنبية.

وأواصل الحديث حول الخطوات التي كان ينبغي اتخاذها مابين أواخر الثمانينيات وأواسط التسعينيات لدعم المناهج الجديدة التي كان مركز تطوير المناهج يضع وثائقها ويقيم المسابقات لتأليفها، والتي لم تكتمل أو شاب تنفيذها قصور شديد أودى في النهاية إلى تمييعها وإجهاضها.

وعلى رأس تلك الخطوات تدريب المعلمين على تنفيذ المناهج المطورة، وكنت قبلها قد حضرت كمعلم بين عامي ١٩٨٨ حتى ١٩٩٠ بعض هذه الدورات وشاهدت كمية الغضب التي تنتابهم نتيجة تغييرها إلى الأسوأ..والتي انتقصت من أدوارهم كمصادر للمعرفة، وسطحت المحتوى العلمي فيها.

وثانيها تدعيم المكتبات المدرسية بالمصادر، وكان يجري بصورة شبه مرضية، خاصة في تلك المدارس الخاضعة لرعاية جمعية الرعاية المتكاملة برئاسة حرم الرئيس، واذكر وقتها أن التزويد كان يتم مركزياً بدعم من مشروع القراءة للجميع، وأنه لم يتم سؤالنا كمعلمين عن المصادر التى نرى إضافتها لإثراء المناهج المطورة،

كما أذكر أن الكتب الخارجية كانت تتبارى في سد النقص المعرفي هذا.. فازدهرت أكثر سوق الدروس الخصوصية!!

وثالثها تطوير مداخل وأساليب التقويم، وهو مالم يتطور بصورة مرضية رغم إنشاء مركز التقويم التربوي والامتحانات, الذي كان العمل داخله يركز على وضع نماذج الامتحانات وتصميم بنوك الأسئلة بينما بقيت الامتحانات كما هي!!

وقد عاصرت إبان عملي باحثاً بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بين عامي ١٩٩٠-١٩٩٤ نشاطاً كبيرا لمركز تطوير المناهج رافقه جدلٌ كبير وانتقادات من قبل صحف المعارضة، خاصة في موضوع تطوير مناهج التربية الدينية في وجود خبراء أمريكيين، كما كنت طرفاً أنا والمرحوم الدكتور **Abdellatif Mahmod** في جدال داخلي مع إدارة المركز (المرحوم الدكتور عبد الفتاح جلال)حول آليات إرساء السياسات التعليمية، وتوظيف المركز فقط لتبريرها، وكذلك توظيف المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، واحتل تقييم سياسة خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية بؤرة ذلك الجدل.

وهكذا ولدت المناهج المطورة بدعمٍ فني ومالي أجنبي كسيحة بلا أجنحة تمكنها من الطيران وتحقيق أهدافها، فلا تدريب أو تعديل لاتجاهات المعلمين، ولا مصادر إثرائية لسد نقص المحتوى في الكتب، ولا مداخل مطورة للتقييم، ولا سياق ديمقراطي لإرساء السياسات التعليمية.

**Mohammad Madbouli**
21أبريل 2021

## (4)استيفاء الشكل.. المؤتمرات القومية لتطوير التعليم

ركزت في المقالين السابقين على ماحدث من (تطوير) للمناهج الدراسية بإحلال أسلوب النظم المعرفية المتكاملة والمناهج الإثرائية محل النظم المعرفية المنفصلة ذات النزعة الواقعية، وكيف ولدت كسيحة بلا متطلبات لنجاحها.. واليوم أتناول جانباً آخر

ساهم في تمييع التعليم يتعلق بتوسيع دائرة صنع القرار والاهتمام باستيفاء الشكل على حساب المضمون.

فبعد الاعتماد على دائرة ضيقة من المستشارين، وتوظيف المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي والمركز القومي للبحوث التربوية لتبرير السياسات في عهد الوزير فتحي سرور.. اعتمد المرحوم الدكتور حسين كامل بهاء الدين ذي الخلفية التنظيمية الحركية أسلوباً أكثر ميلاً إلى الشكل الديمقراطي في إرساء سياساته، خاصة وقد اكتسب ثقة دائرة الرئيس وحرمه، واستطاع من خلال شعار" التعليم..مشروع مبارك القومي" أن يوفر العنصر الأهم لنجاح السياسات في مصر وهو"الإرادة السياسية", فاستطاع بدعمٍ مالي ولوجستيٍ كبير من اليونسيف وجمعية الرعاية المتكاملة وميزانية قطاع الكتب وهيئة الأبنية التعليمية أن يعقد سلسلة ناجحة من المؤتمرات القومية لتطوير التعليم منتصف التسعينيات.

وكان المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي ١٩٩٣، ثم تطوير التعليم الإعدادي ١٩٩٤، ثم المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم ورعايته ١٩٩٦..وكان يسبق عقدها تكليف خبراء بإعداد أوراق عمل خلفية ودراسات، ويتخللها موائد مستديرة وجلسات عصفٍ ذهني تضم حرم الرئيس وبعض الوزراء ورجال الأحزاب ورجال الأعمال والأزهر والكنيسة ورموز الفكر والفن والثقافة وممثلين عن أولياء الأمور والمعلمين والطلاب، وتصدر عنها وثائق مرجعية ملزمة لواضعي خطط التطوير.

وشخصياً كنت واحداً من فريق التحضير لتلك المؤتمرات رغم حداثة سني وصغر موقعي الوظيفي، ومعداً لبعض أوراقها الخلفية، وعضواً في لجانها الفرعية وواحداً ممن صاغوا توصياتها ووثائقها المرجعية، حتى بعد انتقالي إلى كلية التربية جامعة حلوان.. ومن هنا أقرر وأنا مرتاح الضمير أن الشكل كان مكتملاً ومستوفى من ناحية مشروعية إرساء السياسة، ولكن المضمون لم يكن دائماً على نفس المستوى من الناحية العقلانية ( وهذا كان عنوان كتابي الأول الذي قدمه المرحوم شيخ التربويين حامد عمار).

فقد كانت الجوانب التفصيلية التي تتناولها اللجان الفرعية داخل تلك المؤتمرات محل صراعٍ بين كتلٍ وتياراتٍ أربعة هي: مركز تطوير المناهج برئاسة المرحومة الدكتورة كوثر كوجك، والمركز القومي للبحوث التربوية برئاسة المرحوم الدكتور عبد الفتاح جلال، وأساتذة كليات التربية، ومستشاري المواد والموجهين العامين بالوزارة، وكانت كثير من توصيات وقرارات تلك اللجان التخصصية يتم التوافق عليها بحلول غير علمية فقط لإرضاء جميع الاطراف (انظر مثالاً على ذلك في أول تعليق)، والبعض الآخر كان مسرحاً لاحتكار الرأي من جانب مركز تطوير المناهج رغم ضعفه منهجياً ووجاهة ملاحظات أساتذة المناهج في كليات التربية عليه!!!

وهكذا ولدت مشروعات تطوير المراحل التعليمية في أروقة المؤتمرات القومية لتطوير التعليم مائعة في منهجيتها نتيجة الصراعات غير الموضوعية، ما أفرز مناهج مفككة وسطحية وتنظيمات تعليمية فاقدة للفاعلية وسياسات شرعية لا عقلانية.

**Mohammad Madbouli**

24أبريل 2021 ·

## (5)إعادة الهيكلة وفقاً للمعايير

في المقالات السابقة تحدثت عن الانتكاسة التي أصابت المناهج الدراسية في المراحل التعليمية بفعل موجة المعونة الأمريكية من منتصف الثمانينيات وحتى أواخر التسعينيات، وكيف اختلف أسلوب إرساء السياسات من الدكتور فتحي سرور إلى المرحوم الدكتور حسين كامل بهاء الدين.

وانتقل اليوم إلى مرحلةٍ تالية شهدت محاولات إحداث نقلة نوعية في التعليم على مستوى الهيكل التنظيمي في الوزارة والمدارس وفقاً للمعايير، وهي المرحلة التي بدأت مع استدعاء الدكتور حسن البيلاوي من جامعة الإمارات ٢٠٠١ إلى وزارة التربية والتعليم مرة أخرى، من قبل الدكتور حسين كامل بهاء الدين حتى ٢٠٠٤، ثم الدكتور

**أحمد جمال الدين. ثم يسري الجمل..حيث شرع في تطبيق العديد من الإصلاحات لعل من أبرزها:**

***مشروع الكادر المهني الخاص بالمعلمين، وإجراء الاختبارات المهنية والتخصصية لتحديد مستوياتهم.**

***مشروع إرساء قوائم المعايير القومية للتعليم ٢٠٠٣**

***انشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين ٢٠٠٨**

***إعادة هيكلة الإدارة المدرسية وإنشاء وكالات التطوير والجودة والتنمية المهنية بالمدارس**

***مشروع دمج التكنولوجيا وإنشاء معامل الوسائط المتعددة (المعروف خطأ بالأوساط) لتقديم الدعم التكنولوجي بالمدارس.**

**وعلى الرغم من أهمية تلك الإصلاحات واعتمادها على أدبيات علمية رصينة وخبرات أجنبية وعربية ناجحة، فقد ساهمت البيروقراطية المصرية العريقة داخل وزارة التربية والتعليم في إفراغها من مضامينها، وامتصاص حماس الوزراء المتعاقبين وجهودهم في المتابعة لإرساء المفاهيم الجديدة، وإعادة الأمور إلى سابق عهدها.**

**فعلى سبيل المثال تحولت قوائم المعايير القومية (المستقاة من معايير المنظمات المهنية الدولية) إلى مادة للاستذكار والحفظ من قبل المعلمين المتقدمين لاختبارات الكادر دون تطبيقٍ على أرض المدارس والإدارات التعليمية.**

**وتحولت الأكاديمية المهنية للمعلمين ومدينة مبارك التعليمية إلى مقرات لعقد دورات تدريبية مكررة منخفضة الجدوى للحصول على شهادات TOT وعقد لجان تصحيح الامتحانات العامة والكنترولات ومبيت المعلمين.**

**وتحولت وحدات التطوير والجودة بالمدارس إلى كراسات وسجلات ورقية يحرص المتابعون على التوقيع عليها بعد استكمال محاضرها الوهمية.. بل وتحولت لجان المتابعة على مستوى الإدارة والمديرية والوزارة إلى وسائل لمجاملة البعض وتصفية الحسابات مع البعض الآخر.**

**وتحولت بعض المهام والأدوار والمفاهيم إلى مادة للتندر والسخرية (مثال: تسمية من يتولى دور ريادة التطوير داخل الإدارة التعليمية بمسؤول الكتلة**

الحرجة..خاصة إذا كان يعاني من السمنة وزيادة الوزن..الخ)، وتحولت الخطة الاستراتيجية للمدرسة إلى عباراتٍ تشوه أسوار وجدران المدارس.

وهكذا انتهت العشرية الأولى بإهدار جهود وأموال طائلة وحماس شديد للتطوير، دون أن يطال مضمون العملية التعليمية اي تحسن يذكر، بل ازدادت معدلات أمية التلاميذ في المدارس (ومحاولة تداركها من خلال مشروع القرائية)

وبالرغم من الفرصة الذهبية التي اتاحتها ثورة يناير ٢٠١١، والنصوص الرائعة التي رسخت حق التعليم وجودته والانفاق عليه في الدستور الجديد، فقد شهدت العشرية التالية فصلاً جديداً من تمييع التعليم وتدهور مكانته وترتيبه الدولي، بل ومحاولات سرقة الحقوق المكتسبة في مجانيته.

**Mohammad Madbouli**

20مارس 2021 ·

## (6) من التعلم إلى التدريس مرة أخرى

منذ نهاية الثمانينيات في القرن الماضي وأدبيات التربية تستبدل مصطلح "التعلم" learning بمصطلح "التدريس" teaching تأكيداً على الغاية النهائية من عملية "التعليم. "instruction

وكان لذلك الاتجاه جذوره في حركاتٍ بحثيةٍ مهمة مثل حركة بحوث التدريس الفعالEffective teaching research، وحركة التعلم والتقييم الحقيقي Authentic learning & assessment .. والاتجاه نحو التعلم الموجه ذاتياً Self oriented learning وغيرها، كما كانت له أسبابه السياسية التي يتصدرها صعود الاتجاه المحافظ الجديد وسيطرته على السياسات التعليمية في الغرب الأنجلو أمريكي.

وكان دعاة الاستغناء بالتقنية عن المعلم هم أول من تلقف تلك الأفكار النظرية العميقة وحرفها وسطحها لصالح "تمييع مهنة التعليم"، والدعوة القديمة منذ حادثة

**سبوتنك ١٩٥٧ إلى إلغاء معاهد إعداد المعلمين (دعوة أطلقها أساتذة كليات العلوم المنافسين لجون ديوي وأفكاره) بزعم أن المتعلمين يحتاجون فقط إلى تيسير التعلم واكتساب مهارات البحث وإتاحة مصادره.**

**وجاء اليوم الذي أصبح الحديث فيه عن تطوير التعليم يقتصر على إنشاء بنك للمعرفة، وإرساء منظومة إلكترونية للاختبارات، وصارت الدعوة إلى تقليص وإنهاء دور العامل البشري في التعليم والتقييم إنجازاً يحسب للمسؤولين غير المتخصصين، بل ويتضمنه الخطاب والتوجيه الرئاسي.**

**إن سيادة الاتجاه التكنولوجي في إرساء السياسات التعليمية انصياعاً لتعليمات صندوق النقد الدولي القاضية بتقليص حجم الجهاز الإداري للدولة، والتمسح بالمعاني المسطحة لمفاهيم علمية عميقة لن يؤدي إلى تطوير التعليم، بل إلى تدميره، وإلى التجرؤ على مهنة تكنوقراطية معتبرة هي مهنة التعليم..وهو مالا يمكن تصوره مثلاً إذا حل مفهوم " التداوي الذاتي" محل مهنة "الطب".. فهل نطلق الدعوة إلى الارتداد (قياساً على معصية المضطر) إلى " التدريس" حفاظاً على " التعلم" وصوناً له ؟**

# 2.في إدارة المعرفة الأكاديمية

1. خطوط فاصلة
2. السيمنار العلمي
3. تطوير المحتوى التعليمي
4. تقسيم وإدارة التخصصات العلمية
5. إشكالية الوظيفة الثالثة
6. الارتقاء العلمي
7. المجالس واللجان العليا لرسم السياسات
8. تنظيم المؤتمرات "العلمية"
9. المتخصص Specialist والمختص Competent في الوظائف الجامعية
10. معايير التقييم في المراحل الانتقالية للمؤسسة الجامعية
11. أفكار مغايرة في الإدارة الجامعية
12. نمر من ورق .. عن ظاهرة التنمر الأكاديمي
13. القيادة الجامعية
14. الإدارة بالعرف والإدارة بالقانون

· **Mohammad Madbouli**
15يوليو 2021

## (1) خطوط فاصلة ..

**مثلما تحول التعليم الجامعي إلى مرفق تتم إدارته بمنطق العمليات، يعتري الكثير من ممارساته وطقوسه الأكاديمية الكلاسيكية منطق خدمة العملاء والسعي إلى تحقيق " التارجت" المستهدف.**

**ومن بين هذه الممارسات والطقوس ما يعرف بحلقة السيمنار، وهو طقس معرفي قديم ينطلق من مسلمة انتفاء امتلاك الإنسان الفرد للصورة الكاملة والإدراك الكلي، والاستعانة بتلاقح الأفكار على سد ذلك العجز وجبره، فتصبح المعرفة المخصبة الناشئة عن ذلك التلاقح الدائري الذي لا يكاد يكون له رأسٌ واحد ملكاً لكل من شارك فيه ولو بالصمت والتمرير، ويصبح موضوع البحث ملكاً للجامعة ومن قبلها القسم العلمي قبل الباحث وهيئة الاشراف.**

**هكذا كان أصل المفهوم في المنظور الكلاسيكي، لكن منطق التغيير الاستهلاكي أحاله إلى شيءٍ آخر ربما أعاننا منهج تحليل المفهومات لدى فلاسفة التحليل على فهمه وتمييزه، وساعدنا أسلوب التمييز بين الماصدقات (الحالات أو الوقائع الجزئية البسيطة التي تندرج تحت المفهوم) على وضع خطوط فاصلة بينه وبين ما نراه الآن.**

**والحالة الاولى هي ممارسة التقاضي من خلال المحاكم وقانون الإجراءات ومهنة المحاماة، حيث يعهد صاحب الدعوى إلى محامٍ متخصص ليقيم له دعواه أمام الدائرة المختصة، مدركاً قيمة المعرفة المهنية وأهمية القانون والنظام القضائي في تحقيق العدالة، مستهدفاً بشكلٍ جزئي فردي إعادة التوازن المختل في واقعة ( قضية ) محددة.. وهنا قد تتفاوت نجاعة التقاضي من محامٍ إلى آخر، ومن نظامٍ قضائي إلى آخر في سياق اجتماعي وثقافي مختلف.**

أما الحالة الثانية فهي ممارسة التخليص الجمركي، حيث يعهد المستورد إلى مخلص جمركي متخصص (وفقاً لطبيعة السلع الجاري استيرادها) مستفيداً من مهاراته وخبراته وعلاقاته في تحقيق مصلحته المتمثلة في " الإفراج الجمركي" عن السلعة، أو الإعفاء منه أو حتى التهرب منه إن أمكن ذلك.

وقد يسأل القارئ العزيز: وما علاقة هاتين الحالتين بمفهوم السيمنار العلمي داخل المؤسسات التعليمية الجامعية؟ وهل تصح المقارنة بين هذه الممارسات المختلفة أصلاً؟

وأجيب: أن هذه المقارنة هدفها التمييز وإعادة رسم خطوط فاصلة ربما أزالتها وطمستها عوامل التعرية التي لا تهدأ ولا تمل أو تكل في مهاجمة المعنى الأصلي والدلالة الحقيقية لأحد أعرق الطقوس المعرفية التي يختص بها التعليم الجامعي ..
إنها دعوة إلى التفكر وسط سيل جارف يكاد لايبقي ولا يذر.. فهل من متدبر ؟؟

**Mohammad Madbouli**
6 نوفمبر 2021 ·

## (2) السيمنار العلمي

مثل باقي المجالات في مجتمعاتنا تتوارى الأسس النظرية والأصول العلمية في زحمة المشكلات والازمات، وتبقى فكرة الممارسة بالمحاكاة والمحاولة والخطأ هي عنوان المرحلة.

ولأن المعرفة العلمية هي مما لا يمكن أن يخضع لهذا المنطق، أو هكذا يجب أن يبدو الأمر، فإن التأصيل لعمليات إدارتها داخل المؤسسة الأولى المعنية وهي الجامعة تعد واجباً مقدساً يتحتم على المتخصصين في اجتماع المعرفة القيام به والحث على العض عليه بالنواجز حتى لا تذهب الجامعة ضحية للاعتباطية.

والسيمنار ( العلمي) واحدٌ من عمليات إدارة وإنتاج المعرفة في الجامعة، وأحد الطقوس المميزة لها، والذي تتعدد وظائفه وأهدافه بين طرح الأفكار والقضايا البحثية ومناقشتها وبلورتها، والتفكر والنقد لتوجهات البحوث العلمية وخرائطها وخططها، وإرساء المعايير الحاكمة والقواعد المنظمة لتسجيلها ومناقشتها..الخ

وكما في الأصل الاغريقي للمفهوم يتخذ النقاش في حلقة السيمنار شكلاً دائريا لا يكاد يظهر أوله من آخره إلا بالملاحظة الدقيقة، ويتحرى من يديره ألا يبدو موجهاً له بصورة مباشرة، بل ويؤكد دائماً على أن يستشعر المشاركون تدفق الأفكار وتوالدها بحرية كاملة، كما يحرص على إبداء الاعتبار لهم جميعاً على ما بينهم من تفاوت في المعرفة وتعدد في مواقع المسؤولية عن إنتاجها وإدارتها.

أما ما يجري في ممارساتنا الجامعية فلا يمت للشكل الدائري بصلة، بل تكاد الهرمية المركزية تعصف بالمفهوم عصفاً، ويتخذ أصحاب المواقع الإدارية فيه مركز الصدارة مادامت لهم المناصب، خالطين الإداري بالعلمي، إلا من رحم ربي، أما الطلاب فتقتصر أدوارهم على التلقي دون مساهمة، وتفرض التراتبية منطقها على ترتيب التحدث والمداخلة والتعقيب، وتختزل الأهداف والوظائف والعمليات في عنوانٍ واحد هو " بلورة الخطط البحثية" وتأمين استمرار تدفق الدارسين على برامج القسم العلمي..

إن استعادة المفهوم الأصيل للسيمنار العلمي مرهونة بالتمييز الدقيق والصادق بين تسيير عجلة العمل الجامعي البيروقراطي وبين الإيمان برسالة الجامعة والأمانة التي يحملها أساتذتها، بين الأداء الوظيفي الشكلي وبين شغف البحث عن المعرفة واكتشافها، بين سلطوية توزيع المعرفة وبين تشاركية إنتاجها.

لقد تصدعت رؤوسنا طيلة عقود بذلك "التريند" المسمى (مجتمع المعرفة) لكننا بعد لم نبلغ حتى مشارف تلك اليوتوبيا التي لا توجد إلا في عناوين رسائلنا الجامعية

وبحوث الترقية ولافتات المؤتمرات الاحتفالية.. والتي تبدأ في تلك الحلقة المسماة ب" السيمنار"..أليس كذلك؟

Mohammad Madbouli

8 نوفمبر 2021 ·

## (3) تطوير المحتوى التعليمي

في المقال السابق من هذه السلسلة تناولت السيمنار العلمي بوصفه احد آليات إدارة المعرفة الأكاديمية من حيث الأصل التاريخي والمفهوم والممارسات الراهنة المفارقة له.

وفي هذا المقال أتناول آلية أخرى تتصل بالوظيفة الأولى ( وظيفياً وليس من حيث الترتيب المنطقي) للجامعة وهي التعليم، وبالذات عملية تطوير المحتوى التعليمي المطروح للدارسين في العلوم والتخصصات المختلفة.

والأصل في هذا الصدد هو تعليم الدارسين ما تم اختباره وتقنينه والاطمئنان إلى ثبوته وموضوعيته من نتائج البحث العلمي، علاوة على تعليمهم مناهج ذلك البحث وقواعده، ومن ثم يتجدد المحتوى ويخضع للتقويم بصورةٍ مستمرة، وهو ما يجعل من البحث العلمي قاطرة للتعليم الجامعي، ويجعل العلاقة بينهما عضوية جدلية وليست خطية.

والمعرفة التي يحصلها الدارسون حينئذ معرفة محدثة ومواكبة التطور التقني والصناعي بحكم ارتباط البحث العلمي ارتباطاً وثيقاً بالاقتصاد (في المنظور الكلاسيكي) وارتباطهما معاً بنوعية الحياة والرفاه (في المنظور التنموي) وبنائهم جميعاً لمجتمع المعرفة.

ومن منظور مهني (أي مهنة) يتحقق التأهيل المهني للمرشح والنمو المهني للممارس عندما يرتبط المحتوى التعليمي لبرامج الإعداد بنتائج البحث العلمي، والبحث

الإجرائي منه بوجهٍ خاص، لكونه يستهدف دوماً تحسين الممارسات، واختيار البنى المعرفية المهنية وإخضاعها للاختبار والتطوير باستمرار.

وواقع الممارسة في جامعاتنا يشي بإدراكٍ مشوه لهذه العلاقة بين البحث والتعليم، فالكتاب والمذكرات التدريسية (وهي أصلاً منافية لمنطق التعليم الجامعي) أما محشوة بمعارف متقادمة تجاوزتها الإنسانية منذ عقود، أو مليئة بآلاف الصفحات من بحوث الترقية ورسائل الماجستير والدكتوراه الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.. تكدست كما هي دون معالجة أو تحرير!!!

وفي كليات التربية المعنية ببحوث التعليم والتعلم تغيب نتائج مئات الرسائل الجامعية والبحوث عن فاعلية استراتيجيات التدريس وبرامج التدريب عن محتوى التعليم ببرامج الإعداد وأساليبه، وكأن البحث هو فقط لنيل درجة علمية وليس لتحسين ممارسة أو تطوير معرفة مهنية، بل وتغيب كذلك عن محتوى برامج ودورات إعداد المعلم الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى..بل وعن خطط وأنشطة مراكز تطوير التعليم الجامعي الموجودة في كل جامعة!!

ان محتوىً تعليمياً محنطاً منفصلاً عن نتائج البحث العلمي جدير بمجتمعات تقبع في قاع القوائم التصنيفية، وتكتفي باستعارة النظم التقنية ومحاكاة الصرعات (الموضات) المتواترة بمنطق تسليم المفتاح..

**Mohammad Madbouli**

· نوفمبر 2021 29

## (4) تقسيم وإدارة التخصصات العلمية

في مقالين سابقين من هذه السلسلة تناولت آلية السيمنار العلمي وآلية تطوير المحتوى التعليمي بوصفهما آليتين من آليات إدارة المعرفة الأكاديمية في الجامعات، وأتناول في هذا المقال آلية ثالثة تتصل بأسس وضع الفواصل التخصصية بين الدوائر المعرفية المختلفة وأساليب إدارتها من خلال ما يعرف بالاقسام العلمية بوصفها آلية أخرى مهمة من آليات إدارة تلك المعرفة.

**وكان ذلك التقسيم تاريخيا قد مر بمراحل عديدة خلال مسيرة الجامعات بداية من الزيتونة والقرويين في المغرب العربي، والأزهر في مصر، لدراسة العلوم الدينية على هامش المد الفاطمي والفتح الاسلامي لشمال أفريقيا وجنوب أوربا، وفي أوربا على مدى القرنين الحادي عشر والثاني عشر في إيطاليا وفرنسا وإسبانيا لدراسة اللاهوت وبعض الآداب على هامش حركة التجارة وإنشاء المدن .**

**وغالباً كان أساس التقسيم مستنداً إلى مجالاتٍ مستقلة بذاتها موضوعياً، على عكس ما كان سائداً من موسوعية التخصص لدى علماء المسلمين في المراحل السابقة لظهور الجامعات، حين كان للواحد منهم مؤلفاته المرجعية في العلوم الدينية والطبيعية بل والفنية والأدبية على حدٍ سواء.**

**وحتى منتصف القرن العشرين كان تخصص الأستاذ هو أساس التقسيم، وكان تربعه على كرسي التخصص يقطع الطريق على أية محاولات للتغيير أو الاستحداث، بل ويحكم بالإرجاء والتأجيل على مسارات النمو والصعود الأكاديمي للأقران من الأساتذة المساعدين والمشاركين.. ويمثل انتصاراً لمذهبه أو النظرية التي ينتهجها، وتتويجاً لها فوق باقي المذاهب والنظريات في التخصص.**

**ومع تنامي الاتجاه الوظيفي في هيكلة الجامعات وإدارتها على حساب الاتجاهين المثالي والواقعي، وتنظيم الأقسام العلمية بصورة هجين تجمع بين التصنيف المعرفي وتقسيم مجالات العمل والمهن، صار وضع الخطوط الفاصلة أمراً عسيراً يخضع لاعتبارات معقدة، خاصة في مجتمعاتنا العربية، إذ بقيت الاعتبارات المتعلقة بشخوص الأساتذة حاضرة ومؤثرة حتى مع تطبيق التصنيفات الموضوعية، وصارت اللوائح وبرامج الدراسة مسرحاً لتنافس وصراع التخصصات داخل الكيان الواحد سواء كان قسماً علمياً متعدد التخصصات أو كان كلية أو جامعة!!!**

**وحتى في تنظيم أكثر آليات إدارة المعرفة الأكاديمية صرامة وانضباطاً، وهي اللجان العلمية الدائمة للترقيات، لم يخلو الأمر من استشكالات ومماحكات هنا وهناك، ما يعكس أزمة حقيقية عميقة تلقي بظلالها لا محالة على البحث العلمي والإسهام العربي في إنتاج المعرفة الإنسانية.**

ومازال الحضور العربي في الجوائز العلمية العالمية، وفي النشر الدولي والإسهام في المحتوى الرقمي معتمداً بالأساس على الجهود الفردية، وتراجعت الانجازات الكبيرةِ المستندة إلى العمل الجماعي وتآزر التخصصات البينية نتيجة تخندق أصحاب كل تخصص وانغلاقهم على أنفسهم، واستبدالهم الغث (الساعات التدريسية والكتب والمذكرات الجامعية) بالثمين.

إن مجتمعاً يزعم أنه مجتمع علمي يعجز عن إرساء المعايير الموضوعية لتقسيم وإدارة التخصصات العلمية لهو مجتمع متجه ولو بعد حين إلى الخروج من التاريخ.

**Mohammad Madbouli**

· 30 نوفمبر 2022

## (6) الارتقاء العلمي

منذ أن ألغي لقب "أستاذ الكرسي" بالقانون ٤٩ لعام ١٩٧٢ التليد المستعصي على كافة محاولات التغيير على مدى نصف قرن من الزمان، أصبح الارتقاء العلمي في فروع المعرفة الأكاديمية محكوماً بلوائح تنفيذية تنظيمية لتشكيل اللجان العلمية الدائمة لترقية أعضاء هيئة التدريس ونظام عملها الداخلي، ومن يومها يكاد المراقب لحركة إنتاج المعرفة العلمية في العديد من المجالات يشهد تراجعاً ملحوظاً في مجملها، مع كثيرٍ من التحفظ على الانجراف في التعميم.

ولأن الارتقاء العلمي مفهوم يرتبط بفكرة تنظيم ومأسسة العمل الأكاديمي، فهو إلى حدٍ ما ليس مفهوما "علميا"، وهو أمرٌ لا يعيبه أو ينتقص منه، لكونه يقتصر على (تقييم) الإنتاج العلمي دون (تقويمه) وتوجيهه. ويأتي في ترتيبٍ لاحقٍ لممارسة البحث العلمي وليس سابقاً أو مواكباً لها. وإن كانت (المعايير العلمية ) هي أداة ذلك التقييم ومسطرته الضابطة.

ونعود لمناقشة الأسباب المحتملة لذلك التراجع في أصالة إنتاج المعرفة العلمية وجدتها وفاعليتها في تحقيق تقدم البشرية وارتقائها في مجتمعاتنا، وهامشية ذلك

**الإنتاج في بعض مجالات المعرفة (ومنها التربية) مقارنةً بإنتاجية المجتمعات المتقدمة، ويطالعنا أحد أهم تلك الأسباب متمثلاً في ارتباط الترقي بالسلم الوظيفي داخل المؤسسة وليس بفكرة الجدارة المعرفية في ذاتها، وفي انغلاق ذلك الارتقاء داخل المؤسسة دون فرصة لاختيار الأفضل المتنافس من شتى المؤسسات على كثرتها واتساع رقعة توزيعها الجغرافي، ثم يأتي السبب الثاني متمثلاً في تبعية تلك (اللجان) لكيان حكومي عوضاً عن طبيعتها المستقلة الأصيلة ممثلة في (المجامع العلمية).. ثم يطالعنا سببٌ ثالث تختص به عملية إنتاج المعرفة التربوية عندنا متمثلاً في الاستغراق في(الاجترار)، و (التناص) أي قص النصوص ولصقها بشكل متراص، والاكتفاء (بالتواصي) أي الاستغراق في إفراز توصياتٍ وتوصياتٍ وتوصياتٍ لا سبيل لها إلى تغيير الواقع.. ما يطغي بالشكل على المضمون، ويحيل ذلك الإنتاج إلى ظاهرة لفظية فارغة. وأخيراً تحري المواكبة ومحاذاة (الصرعات) البحثية الآتية من مراكز إطلاقها.**

**وكعادتي في ضرب الأمثلة من الدراما والسينما، لعل في مشهد وضع أساتذة الرياضيات في جامعته أقلامهم طواعية أمام (جون فوريس ناش) الحاصل على جائزة نوبل في الاقتصاد في فيلم A Beautiful Mind اعترافا منهم بأستاذيته وارتقائه العلمي..لعل في هذا المشهد ما يجسد المفهوم ببساطة..فالارتقاء العلمي في جوهره انتخاب طوعي مستقل يجري في مجتمع معرفي .**

.

**Mohammad Madbouli**

9يناير 2022 ·

## (٥) إشكالية الوظيفة الثالثة

**منذ أن صدر تعديل قانون تنظيم الجامعات باستحداث قطاع ثالث يعنى بخدمة المجتمع وتنمية البيئة وهناك قوس مفتوح بشأن الوظيفة الثالثة وأبعادها وحدودها لم**

**يغلق بعد، بل وربما لن يغلق أبداً، وهو وضعٌ مشكلٌ من الناحية المعرفية علاوة على النواحي التنظيمية والقانونية.**

**وأصل الإشكال المعرفي يعود إلى تعدد الإجابات الفلسفية عن السؤال حول طبيعة المعرفة وقيمتها وما إذا كانت غاية أم وسيلة، وهو سؤال قديم متجدد يسمح بمزيدٍ من الإجابات المتنوعة، ولكنه لا يسمح بالمراوغة في الجمع بين المتنافر منها في توليفة واحدة..**

**فقد اختارت بعض المجتمعات إجابةً كلاسيكية تجعل المعرفة غاية تسعى بعض أهم جامعاتها إلى بلوغها بحثاً وتعليماً، واختارت مجتمعات أخرى إجابة وظيفية تتخذ من المعرفة وسيلة لغاياتٍ أبعد على الجامعات بلوغها من خلال الانفتاح على قطاعات العمل والإنتاج؛ ربطاً بين برامجها وبين حاجات أسواقها، وتقديماً للمشورة الفنية لحل مشكلاتها وتطوير انتاجيتها، وتسويقاً لبحوثها العلمية لدى أصحابها، واحتضاناً لابتكاراتها وريادة مشروعاتها..الخ**

**ومع كل اختيار مجتمعي يستند إلى ظهير فلسفي واضح، كانت التطبيقات التنظيمية ومن خلفها الانحيازات الأيديولوجية والسياسات واضحة حاسمة مستقرة، وتراكمت الخبرات المتميزة لترسى معالم السمعة والتاريخ لكل تجربة، وترسم قسمات الهوية لكل جامعة.. حتى صارت أيقونات لا تخطئها التصنيفات والبصائر.**

**أما مجتمعات الحياد الأيديولوجي المزعوم، والمجتمعات المفتونة بخصوصيتها وعبقريتها الفريدة القادرة على الجمع بين كل شئ فقد راوغت في إجاباتها عن الأسئلة الفلسفية، فشاهت معالم تجربتها واستحالت مسوخاً لا هوية لها، وضاعت بين استيفاء معيار في هذا التصنيف هنا واستيفاء معيارين في ذاك التصنيف هناك.. وتركت الأقواس التنظيمية لهياكل وقطاعات جامعاتها مفتوحة لاستيعاب أي جديد وكل جديد دون تحديد.**

**ولعل في ذلك الارتباك الذي يصيب الكثيرين حتى أولئك الأكاديميين العاملين في ذلك القطاع المستحدث عند نطق المسمى وكتابته (تنمية البيئة..خدمة البيئة.. خدمة المجتمع..تنمية المجتمع..الخ) ما يكشف ببساطة وعفوية ما يعانيه من غموضٍ في المفهوم وفي الممارسة على السواء؛ فلا هو يعبر عن توجه اجتماعي صرف بالمنظور الاشتراكي الذي يسخر المعرفة الأكاديمية لإرساء قيم العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، ويعالج الاختلالات الاقتصادية والثقافية.. ولا هو يعبر عن توجه بيئي صرف يسعى إلى حماية التوازن الذي انتهكته رأسمالية الصناعة والتجارة المتوحشة.. بل هو خليط بين مواقف متنافرة.**

**وهكذا قدر على من يتولى تلك الوظيفة أن يجمع بين اختصاصاته طيفاً واسعاً لا حدود له من الممارسات والمفهومات مثل: الخدمة، والمعونة، والاستثمار، والتسويق، والتوعية، والتمكين، والتحالف، والضغط، والإغاثة، والرعاية، والريادة، والتشغيل، والإحصاء، والاستقصاء، والتمويل، والحشد..الخ متقمصاً دور رجل الأعمال تارة، ودور الناشط البيئي تارة، ودور المصلح الاجتماعي تارة ..وهكذا.**

**وتأتي أزمة التمويل الحكومي للجامعات فتلقي على ذلك القطاع مسؤولية تدبير الموارد البديلة والتمويل الذاتي، فيستغرق في مشروعاته المنتجة، وووحداته ذات الطابع الخاص، والرقابة المالية على الصرف، والتوجيه المالي قبل الصرف، وإعداد الميزانيات، وتسوية السلف وإعداد الحسابات الختامية..الخ**

**إن مجتمعاً يتذاكى عند الإجابة عن الأسئلة الفلسفية، ويراوغ عند حسن التوجهات الأيديولوجية، هو مجتمع لا تدرك جامعاته طبيعة الوظيفة الثالثة لها على وجه اليقين، وتتركها نهباً لموجات متعاقبة من المفاهيم والتطبيقات الواردة والمقتبسة من كل حدب وصوب.**

**Mohammad Madbouli**

11يناير 2022 ·

## (7) المجالس واللجان العليا لرسم السياسات

**الأصل في الجامعات الاستقلال، فهي مستقلة منذ نشأتها في القرون الوسطى في الغرب (كان لنشأة الجامعات القديمة مثل الازهر والقرويين والقيروان في المشرق العربي والمغرب وضع خاص يرتبط بمذهب النخب الحاكمة ثم سرعان ما تغيرت الأمور خاصة في الأزهر).. وحتى عندما ظهرت كيانات جامعة للجامعات مثل الروابط الإقليمية أو الاتحادات المهنية والجمعيات العلمية كان الاستقلال هو الأساس الأول.**

**والأصل أن سياسات إنتاج المعرفة (البحث العلمي) وتوزيعها (التعليم) وتوظيفها (خدمة المجتمع والبيئة) وما يرتبط بها من سياسات التمويل والتعاقد مع الأساتذة..الخ تنبع من الشخصية المميزة لكل جامعة وهويتها الأكاديمية، إلا أن حرص حكومات بعض دول العالم الثالث على توجيه المؤسسات الجامعية في ظل نموذج اقتصاد الدولة والتخطيط الشامل كان وراء إرساء ما يعرف بالمجالس العليا للجامعات(حتى الأهلية والخاصة منها)، وإرساء ما عرف بلجان القطاعات المتخصصة المنبثقة من تلك المجالس، نظراً لخصوصية مجالات المعرفة وتمايزها.**

**وبالرغم من تحول بعض المجتمعات عن النموذج الاقتصادي الاشتراكي، بقيت تلك الكيانات قائمة لرسم سياسات موحدة في خطوطها العريضة متسقة مع توجهات الدولة، بالرغم من بقاء النصوص الكلاسيكية حول استقلال الجامعات في الدساتير والأطر التشريعية.**

**وفي مجتمع تعددت فيه مشارب المؤسسات التعليمية، ومازال يسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، ويسعى إلى تحقيق أهداف التنمية دون**

نموذج واضح .. ربما تكون لتلك المجالس ضرورة في ايجاد أُطر عامة لسياسات إدارة المعرفة الأكاديمية لخدمة تلك الغايات، وربما كان غيابها مؤذناً بمزيدٍ من التفاوت الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، ومزيدٍ من ضبابية الهوية الوطنية.

ولكن أن تصيب تلك المجالس العليا ولجانها القطاعية ولجانها العلمية..الخ الآفات الاجتماعية ذاتها التي جاءت للحد منها والقضاء عليها، فهذا ما يجعل المهتمين يشعرون بكثيرٍ جداً من القلق، خاصة ما يتعلق بشفافية معايير تشكيلها وملابسات تعديل ذلك التشكيل وما يصاحب ذلك من طعون وشكاوى وممارسات أخرى لا تتسم بقدر كاف من الشفافية.

إن لتلك المجالس واللجان من السلطة ما يعد في الأدب التنظيمي أقوى السلطات بلا منازع (سلطة المعرفة كما تحدث عنها ماكس فيبر أحد آباء علم التنظيم) الأمر الذي يتطلب تجرداً كاملاً من الأغراض الأخرى، سواء في معايير وعمليات الاختيار أو عند ممارسة تلك السلطة من قبل المختارين، والضمان الأول لتحقيق ذلك هو الشفافية..ثم حرية النقد من أجل الإصلاح.

ولاشك أن الانتقاص من استقلال تلك اللجان عبر التأثير على آليات اختيارها وتشكيلها لا يخدم الغاية المثلى من وجودها إلا وهي استقلال سلطة المعرفة وموضوعيتها، ويحيد بها عن مسارها لصالح سياسة حكومية هنا أو هناك قد تكون خاطئة أو غير مدروسة.

لقد أوكل المجتمع إلى العلماء فيه مسؤولية التنوير والموضوعية والبحث عن الحقيقة المجردة في الساحات الأمامية ، فلا تستدرجوهم إلى سبل تتفرق بهم يرحمنا ويرحمكم الله

Mohammad Madbouli
30نوفمبر 2022

## (8) تنظيم المؤتمرات "العلمية"

**أستأنف اليوم (٣٠ نوفمبر ٢٠٢٢) الكتابة في سلسلة " مقالات في إدارة المعرفة الأكاديمية" بعد انقطاع، متحدثاً عن واحدةٍ من أصدق آليات إدارة المعرفة الأكاديمية تعبيراً عن حالة تلك المعرفة وطبيعتها ومستواها، وهي كذلك من أحب الفعاليات إلى أعضاء المجتمع الأكاديمي وأكثرها تعبيراً عن حالة ذلك المجتمع وعلاقته بالمجتمع الكبير.**

**وتعود فكرة عقد المؤتمرات العلمية إلى عصور التنوير والنهضة الأوروبية، في مقابل المجامع اللاهوتية التي كانت سائدة من قبل وكانت تتولى محاكمة العلماء والفلاسفة ومعاقبتهم بتهم الزندقة والكفر، ويعود الفضل في ذلك إلى الجامعات غير الدينية التي توالى ظهورها عقب الإصلاح البروتستانتي.. وكانت البداية على شكل مناظرات علمية يحاول خلالها أحد العلماء الدفاع عن نظريته أو بحوثه الجديدة أمام نقاده من العلماء المشايعين لنظريات معارضة، ثم تطور الأمر.**

**وفي المشرق العربي الإسلامي كانت مجالس بعض الخلفاء والأمراء أحياناً مسرحاً لتك المناظرات العلمية قبل أن تظهر جامعات القرويين والزيتونة والأزهر، وتتطور مجالس مشيخاتها ومجالات علومها لتشمل العلوم الدنيوية علاوة على العلوم الشرعية..**

**وفي واقعنا العربي والمصري المعاصر يعد تكاثر الجامعات وتعدد الجمعيات العلمية ما يصور للمشاهد العادي ما يبدو وكأنه نهضة علمية غير مسبوقة، فلا يمر شهر دون انعقاد واحدٍ أو أكثر من المؤتمرات مقترناً بمظاهر احتفالية وسياحية فاخرة طغت على المضمون.**

**وبالرغم من كون الجانب السياحي أمرٌ شائع حتى في المجتمعات المتقدمة استوجب ظهور فرع جديد خاص بها في مجال السياحة، فقد تمت المبالغة فيه لدينا، ما دعا المجامع واللجان العلمية إلى التدقيق في ما يقدم لها بغرض الترقي من بحوث**

معروضة خلال تلك الاحتفالات المبهرة، خاصة وقد أضحت كرنفالات مزركشة لتمرير تلك البحوث، دون تحكيمٍ يذكر من لجانها العلمية، أو تعقيبٍ ومناقشة جادة وكافية لدى عرضها على عجل بفعل البرامج المكتظة، والجلسات المارثونية.

وقد تكون آلية المؤتمرات العلمية ناجعة في تحقيق الأهداف المرجوة منها في مجالات معرفية أكثر من مجالات أخرى، ما يجعلنا نركز الحديث على مجال التربية الذي نعرفه ونعاينه، والذي يعتريه الضعف والجدب لدرجة دفعت ببعض الأكاديميين التربويين البارزين امثال الدكتور على أسعد وطفة، والدكتور عدنان الأمين إلى إطلاق أوصاف قاسية مثل " الأمية الأكاديمية" و" إنتاج الفراغ" .. وغيرها عليه.

فلا يكاد يبقى من المؤتمر بعد انتهائه من أثر علمي يذكر سوى بعض التوصيات المكرورة غير القابلة للتنفيذ إذا توفرت لدى القائمين عليه مهارات الصياغة من الاصل، ولم يعد بإمكان الباحث الجاد أن يؤرخ لظهور اتجاه بحثي أو نظرية تربوية بعقد مؤتمر معين، بل لم يعد بالإمكان رصد اتجاهات فكرية متبلورة في أي مؤتمر منها أصلاً إلا ما ندر، فهي قليل من كل شيء.

وتنعكس مكانة الوسط التربوي الأكاديمي وعلاقته بكل من السلطة والمجتمع على شكل ومضمون المؤتمرات "العلمية", من حيث استقطاب الرموز والشخصيات الشرفية غير الأكاديمية، وتكريمها دون مبرر، ومن حيث اختيار موضوعاتها وعناوينها "غير الأكاديمية", ومن حيث الخضوع لرغبات الرعاة والمتبرعين في ظل غياب بنود تمويلها في الجامعات أو ضعفها، ما يجعلها مرآة صادقة لمكانتها والوزن النسبي لتأثيرها.

إن مجتمعاً "أكاديمياً" يفترض فيه إدارة المعرفة وتداولها وتقويمها من خلال آلية المؤتمرات "العلمية"، يحتفي بالشكل أكثر من المضمون، ويديرها بمنطق الحفلات والمهرجانات و" الأفيشات الفنية", هو مجتمع فاقد للتاثير والمكانة إلا ما رحم ربي.

**Mohammad Madbouli**

7أكتوبر 2015 ·

## (9) المتخصص Specialist والمختص Competent في الوظائف الجامعية

قامت الجامعات في أوربا في العصور الوسطى على مبدأين رئيسين هما: الحرية الأكاديمية واحترام التخصص؛ فالأستاذ المتخصص المتعمق في فرعٍ من فروع المعرفة الإنسانية هو أساس الجامعة (نلاحظ هنا اختلافاً كبيراً عن مفهوم العالم موسوعي المعرفة في الحضارة الإسلامية)، وهو بذلك العمق في تخصصه يكتسب بالضرورة سلطةً معرفية، وبالتالي حرية أكاديمية تخوله الحديث والتأليف والتدريس في ذلك الفرع بوصفه مرجعاً وخبيراً، وهو ما تحدث عنه (ماكس فيبر) رائد النظرية البيروقراطية واصفاً إياه بسلطة الخبير في إطار النوع الأول من أنواع السلطة وهي السلطة العقلانية ، والتي تضفي على رأي الخبير مشروعية وقوة يمكن أن تخضع لها سلطة الدكتاتور بكل جبروته وسطوته.

هكذا كانت الجامعات الكلاسيكية، ولكنها ظلت تتطور وتتغير فلسفتها عبر الزمن حتى ظهرت الجامعة بمفهومها المعاصر بوصفها مؤسسة لإعداد الكوادر البشرية لتلبية احتياجات التنمية، ثم بوصفها مؤسسة منفتحة على المجتمع ومتشاركة معه، بحيث تمول نفسها بنفسها من خلال لعب دور " بيت الخبرة " (لاحظ أنها مازالت تستند إلى التخصص العلمي بوصفه مصدر قوتها ومصدر تمويلها) تقدم الاستشارة وتحل المشكلات للمؤسسات الصناعية والتنموية مقابل عائدٍ مادي.

أما جامعاتنا فقد تصالحت بين جدرانها وأروقتها المتناقضات، واختلطت في إدارتها الفلسفات المتعارضة، فأضحت تسلك في مجالات عملها الثلاث: التعليم والبحث، وتنمية المجتمع، سلوكاً لاينتمي إلى ظهيرٍ فكريٍ واضح، وتاهت مسألة

احترام التخصص، وأصبحت مرهونة بما يملكه صاحب التخصص من قوةٍ مدعومة بالعلاقات والتحالفات والمصالح، وأصبحت مواقع السلطة الجامعية نوعان: سلطة المتخصصين ممثلة في الأقسام العلمية وأساتذتها الذين لاحول لهم سوى بحوثهم ومؤلفاتهم، وسلطة المختصين ممثلة في المشروعات الممولة والمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص والتي لا يشترط فيهم التخصص بقدر ما يتوافر لهم من مهارات العلاقات العامة والتسويق ، ويستمدون قوتهم من التمويل الخارجي والعلاقات.

وهكذا باتت جامعاتنا في ظل سيطرة المحافظين الجدد على سياسات التعليم مسرحاً لتنمر المختصين على المتخصصين .. ولا صوت يعلو فوق صوت التصنيف العالمي!!!!

**Mohammad Madbouli**

28سبتمبر 2020 ·

## (10) معايير التقييم في المراحل الانتقالية للمؤسسة الجامعية

تقتضي لحظات انتقال المؤسسة الجامعية من مرحلة إلى أخرى، بالطبع بعد تقديم الشكر لمن قادوا المرحلة المنتهية على جهودهم واجتهادهم، إجراء مراجعة موضوعية وتقييم للأداء والنتائج المتحققة، وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، وإلا فقدت المؤسسة أبرز خصائصها ألا وهي المؤسسية والعلمية، وصارت مؤسسة بيروقراطية (بالمعنى الشائع) تدار بالقصور الذاتي، وتحتاج فقط إلى إدارة تسيير أعمال وليس إدارة استراتيجية تسعى إلى التطور والنمو.

وقد أشرت في مقال سابق إلى ثنائية الكفاءة والثقة في اختيار القيادات الجامعية، وإلى رسوخ معيار الثقة وسيادته بل وطغيانه بحكم الأمر الواقع، لكن الخطورة تكمن في تبني تلك القيادات المعيار ذاته في تعاملهم مع مرؤوسيهم من

الأكاديميين والإداريين، لأن من شأنه إخفاقهم وتخلف مؤسساتهم عن التطور وتفاقم مشكلاتها، ما يقلل من فرص استمرارهم في القيادة بميزان من اختاروهم لكي يريحوهم من المشكلات لا لكي يصنعوها ويصدرونها إليهم باستمرار.

وعلى ذلك فإن أول معايير التقويم في المراحل الانتقالية هو "الانفتاح على الجميع"، والاستفادة من كل الكفاءات داخل المؤسسة، وليس فقط على من نثق في ولائهم ونطمئن إلى ضعف قوتهم وعدم منافستهم لنا. لأن نجاح القائد يقاس بكبر وكفاءة وقوة مساعديه ومستشاريه وتعدد اتجاهاتهم وتنوع مشاربهم.

وهذا ما ينقلنا إلى المعيار الثاني للتقويم، وهو تجانس وتكامل فريق القيادة، فقد تفرض تحالفات مرحلة اختيار القائد عليه القبول ببعض من يمثلون مراكز القوى ذات التأثير على عملية الاختيار، فيصبح مديناً لها ومضطراً لتحمل ما بينه وبينهم من خلافات للحفاظ على التحالف القائم والضامن للاستمرار. ما ينعكس سلباً على رشادة القرارات وعقلانيتها، ويفتح الباب أمام الصراعات المكتومة ثم المعلنة، ويفتت الصفوف بظاهرة "الشللية"، فتظهر التنظيمات غير الرسمية الفعالة وتتوارى هيبة التنظيم الرسمي قليل الفاعلية والحسم.

أما المعيار الثالث فهو معيار التقدم، وهو يتجاوز بكثير فكرة الاحتفاظ بالمؤسسة في حالة اتزان وفاعلية في تأدية وظائفها الاعتيادية من تعليمٍ وبحثٍ وخدمةٍ للمجتمع، إلى آفاق الإبداع والابتكار والتميز، وقبل كل ذلك نقد الواقع الراهن ونواتجه، واستشراف التغير وتحدياته والمبادرة إلى صياغته.

والمعيار الرابع هو معيار المرونة والإبداع، فقائد المؤسسة الجامعية ليس عبداً للنص اللائحي، وليس متفنناً في إضافة المزيد من الضوابط والاحترازات والضمانات والقيود، وليس مكلفاً بأن يشق على زملائه خوفاً من ارتكاب المخالفة، بل يتسم بالشجاعة والمرونة في تطبيق روحه ومضمونه.

أما المعيار الخامس فهو المبادرة، وهو مرتبط بالمرونة والإبداع، لأن القائد الأكاديمي يستشرف الأحداث والتحديات ويعد مؤسسته لمواجهتها قبل أن تحدث، ولا ينتظر التعليمات والتعميمات الفوقية من رؤسائه، ولا يهاب أخذ المبادءة على مسؤوليه فقد يكون فيها تميزه بين أقرانه.

وأخيراً، فإن تصنيف المؤسسات الجامعية والتنافس بينها مرهون بأن تكون بحق منظمات دائمة التعلم، تبني نظمها على نتائج بحوثها، وتحول المعرفة إلى ممارسة وتطبيق، وتخضع التطبيق للتفكر والتقييم.. هكذا تكون مجتمعات المعرفة بفتح الميم وليس بكسرها!!

**Mohammad Madbouli**

18أبريل 2016 ·

## (11) أفكار مغايرة في الإدارة الجامعية

لقرون ظلت الإدارة الجامعية أسيرة المفهوم الكلاسيكي لأستاذ الجامعة ذي المكانة الأكاديمية المتعالية التي تخول صاحبها سلطات إدارية بالضرورة، فكان أستاذ الكرسي الذي لايمكن عزله أو استبداله إلا بالوفاة أو ثبوت تهمة الزندقة أو مناهضة الأيديولوجية الرسمية للنظام الحاكم، والذي يظل متربعاً على قمة الهرم الأكاديمي الإداري مدى حياته. بينما يقبع أساتذة آخرين عند السفح ينتظرون لحظة قد لا تأتي أبدا!!!

ثم ظهر مفهوم بديل للإدارة الجامعية أكثر ديمقراطية وانفتاحاً، اختفى معه الكهنوت الأكاديمي ليحل محله الانتخاب والمساءلة والمجالس المتراتبة محددة الاختصاصات.

ومع تنامي علاقة التعليم الجامعي بالاقتصاد، ظهر مفهوم آخر للإدارة الجامعية يعتمد الكفاءة في تسويق المعرفة الجامعية عوضاً عن العمق الأكاديمي

والتميز العلمي، ولم تعد الرتبة العلمية أو الأقدمية المطلقة معياراً ملزماً لاختيار القيادات أو تنظيم الإدارة الجامعية.

أما في مصر، فقد تعايشت تلك المفاهيم المتناقضة معاً في واقعٍ واحد، فتجد الأبوية الأكاديمية المفرطة في التقديس والعرفان، بل والتي تتخذ أشكالاً أقرب إلى فكرة الشيخ ومريديه، وبجانبها فكرة الهيراركية البيروقراطية الصارمة ذات التفاصيل والقواعد التي تصل إلى حد الشكلية فارغة المضمون، وإلى جوارها الممارسات الموجهة بمفاهيم ليبرالية رأسمالية متوحشة حول المعرفة واقتصادياتها وتسويقها وتمويلها ..إلخ

وفي خضم هذه الفسيفساء، تمثل محاولة إرساء مفاهيم بديلة للإدارة الجامعية، وإدارة عمليات التغيير وإعادة الهيكلة ضرباً من المغامرة والمخاطرة غير مأمونة العواقب، خاصة وقد أفرز التعايش بين المتناقضات توليفة فريدة مقاومة لعوامل التغيير، تتآزر فيها الأبوية مع البيروقراطية مع النزعة الاقتصادية،.. فهل تجد أفكار على غرار القيادة الجماعية واللامركزية والديناميكية .. وغيرها مكاناً لها وسط هذه الفسيفساء، وهل تتخلى الذهنيات عن قوالب نمطية اعتادتها وألفتها في التفكير واتخاذ القرار وفي الإدارة ؟

**Mohammad Madbouli**

· 23أغسطس 2015

## (12) نمر من ورق .. عن ظاهرة التنمر الأكاديمي

يعرف التنمر **Bullying** في الدراسات النفسية والاجتماعية بأنه سلوكٌ عدواني متكرر من قِبل فرد أو جماعة تجاه فرد أو جماعة بهدف اكتساب سلطة غير مشروعة، وبهذا المعنى يتضح أن المتنمر في حقيقة الأمر لا يحظى بمبررات

**موضوعية أو عقلانية لما يحاول الاستحواز عليه من عناصر القوة والسلطة، وأنه يستند إلى معايير بدائية (متخلفة) في الإبقاء على حالة اختلال ميزان القوى مع من يتنمر عليهم، مثل معايير القوة الغاشمة أو القرابة أو المحسوبية والفساد .. وغيرها**

**وتشير الدراسات النفسية كذلك إلى العلاقة المطردة بين مقدار وشدة العدوان وبين مقدار خوف المعتدي من المعتدى عليه، بمعنى أن المتنمر في الحقيقة هو نمر من ورق، وأن سلوكه العدواني ماهو إلا ترجمة لخوفه الشديد وضعفه وافتقاره إلى مقومات الثقة الموضوعية بالنفس.**

**ويهتم علم اجتماع المعرفة بدراسة الملابسات والوضعيات الفاعلة في مجتمع العاملين بالبحث العلمي والعمل الأكاديمي، وبتأثير تلك الفواعل على مسار إنتاج المعرفة وتصنيفها وتوزيعها، منطلقاً من مسلمة مفادها أن عمليات إنتاج المعرفة الأكاديمية لا تخلو من شوائب غير موضوعية مثل علاقات التحيز والتعالي وغيرها مما يبتعد تماماً عن الموضوعية العلمية المزعومة.**

**ويحفل المجتمع الأكاديمي، كغيره من المجتمعات، بمظاهر التنمر من قبل أصحاب بعض التخصصات والمجالات على غيرهم من التخصصات الأخرى، وتتدخل عوامل شتى في تكريس تصنيفات وتفاوتات هي في حقيقتها ذات أساس ثقافي واجتماعي أكثر منه علمي ومعرفي .. بداية من تصنيف الكليات الجامعية إلى كليات قمة وكليات قاع، ومروراً بتمييز العلوم الطبيعية على العلوم الاجتماعية والإنسانية، وانتهاء بالفهم الخاطئ لمبدأ التراتبية "الهيراركية" في العلاقات الأكاديمية وآليات الترقية العلمية.. وغيرها من علاقات القوة.**

**ومن مظاهر التنمر الأكاديمي المحدثة ما يرتبط بالسطو على التخصصات، و"التكويش" على المجالات المعرفية وفقاً لبريقها ومردودها الدعائي أو المادي، استناداً إلى علاقات المصالح أو الوضعيات والصلاحيات المخولة والمؤتمنة، ومن مظاهره أيضاً اسئثار أصحاب بعض التخصصات بالمشروعات الممولة والمشتركة مع جهات أجنبية، والقرب من مواقع القرار.. وغيرها مما يهدد المجتمع الأكاديمي بالتصدع والتحول عن مهمته الحقيقية والانشغال بالصراعات الجانبية . وهذه دعوة**

**إلى المهتمين والباحثين لدراسات عديدة معمقة تتناول تلك الظاهرة التي أودت بالمجتمع الأكاديمي إلى ذيل التصنيفات العالمية .. يرحمنا ويرحمكم الله**

**Mohammad Madbouli**

16فبراير 2016 ·

## (13) القيادة الجامعية

**لطبيعة النشاط الذي تمارسه المنظمة أثرٌ بالغٌ على نمط القيادة فيها، فقيادة المنظمات التجارية تختلف عن تلك التي تمارس نشاطاً صناعياً أو خدمياً .. وهكذا أما قيادة المنظمات الجامعية فهي حالة خاصة جداً، لكون الجامعات والكليات وحتى الأقسام منظمات قائدة لمجتمعاتها بالضرورة، فهي المنوط بها إنتاج المعرفة ، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة، والتخطيط للمستقبل، وإيجاد الحلول العلمية لمشكلات المجتمع .. وما إلى تلك المهام المتفردة والقائدة التي تتطلب نمطاً قيادياً فريداً.**

**ووجه التفرد الأول للقيادة الجامعية أنها لاتتخذ قرارات انطباعية أو اجتهادية، فإذا كان هذا متفهماً أو يمكن تمريره في أية منظمة أخرى، فهو خطيئة لا تغتفر في القيادة الجامعية، لكونها قيادة علمية قبل أن تكون ملهمة أو موهوبة ، ومن ثم تتخذ قراراتها بناءً على المعلومات المؤكدة والدراسات المنهجية المعمقة، وتحل المشكلات من خلال استقصاء الظاهرة وتشخيصها بشكلٍ علمي وليس بشكلٍ شللي أو عرفي أو اعتماداً على "العشم" أو "المجاملة" أو " أهل الثقة".**

**ووجه التفرد الثاني هو المرونة والتحرر، فالمنظمات الجامعية منظمات حرة أكاديمياً، مستقلة مالياً وإدارياً (أو هكذا يجب أن تكون)، ولكنها في الوقت ذاته ذات تقاليد وأعراف عتيدة وعريقة، والموازنة بين الخاصيتين أي التحرر والمحافظة تتطلب قدراً عالياً من الحصافة والوعي، لكون القائد مطالباً بتحقيق طفرات أكاديمية ومعرفية**

وإدارية واقتصادية هي بالضرورة خروج على المألوف وتفكير خارج الصندوق .. ولكن في ظل منهجيات وتقاليد محافظة غير مرحبة بطبيعتها بأي تغيير!! .. ومطالب بالتجديد في ظل الوصاية الأكاديمية من الكبار على الشباب وتحكمهم في مصائر نموهم الوظيفي ، واستمرارهم في لعب الأدوار المؤثرة دون حدود أو أسقف عمرية.

أما وجه التفرد الثالث في القيادة الجامعية فهو الديمقراطية والتنور، فالجامعة مؤسسة تنوير وبالضرورة مؤسسة ديمقراطية نظراً لكونها مؤتمنة من المجتمع على اكتشاف الحقيقة، وهو أمرٌ يتطلب الشفافية والوضوح والتعدد، ويتناقض تماماً مع التسلط والديكتاتورية والجمود الفكري.

كذلك.. فالقيادة الجامعية قيادة حالمة ورومانسية بالضرورة، لكون الجامعة موسسة مستقبلية وإنسانية بالأساس، وبالتالي يتسم القائد الجامعي برهافة المشاعر وتجاوز الحساسيات الشخصية، ويمتاز بالتسامي على المصالح الفردية لتحقيق القيم النبيلة، وتحمل الاختلاف بل والدفاع عن وجوده واستثماره وتوظيفه، وتقديم التضحيات في سبيل تمتع الآخرين بحقهم في التعبير عن الاختلاف.

وأخيراً .. فقد ساهمت عوامل عديدة في طمس كثير من تلك الخصائص والسمات .. فهل نحن بصدد بزوغ نمط جديد من القيادة في كلياتنا وأقسامنا وجامعاتنا ؟ وهل يحق لنا المطالبة بمناخٍ تنظيمي وأكاديمي صحي وسوي .. أم أن الأمر بات بعيد المنال ؟

***Mohammad Madbouli***

16فبراير 2016 ·

## (14) الإدارة بالعرف والإدارة بالقانون

يؤرخ لظهور مفهوم الدولة الحديثة دائماً بالتحول الذي اعترى أوربا في القرن التاسع عشر والذي تحولت بموجبه الإمبراطوريات الاستعمارية إلى دولٍ قومية،

وتحول الرعايا **Subjects** إلى مواطنين **Citizens** ويؤرخ دائماً لأن سبب هذا التحول هو التخلي عن حكم العرف **custom** وسيادة القانون **Law** بدلاً منه.

وقد شهدت المجتمعات العربية في حقبة الخمسينيات من القرن الماضي سلسلة من الثورات استهدفت تحديث بعضها في صيغة الجمهورية، ولكنها ظلت رغم إرسائها لأشكال مؤسسات الدولة المدنية الحديثة من الناحية الظاهرية أسيرة لحكم العرف والمؤسسات العرفية البنيوية كالقبيلة والعشيرة والعائلة، وفي بعض اللحظات كان رؤساء تلك الجمهوريات ينتحلون شخصية الأب أو كبير العائلة أو الحكيم .. وغيرها من الألقاب التي تمنحهم سلطات أخلاقية وعرفية متجاوزة لصلاحياتهم القانونية والدستورية.

وفي أوقات الأزمة كانت الدولة المصرية دائماً تلجأ إلى المجالس العرفية حين تعجز أو تتقاعس أو تجبن سلطة القانون، سواء في النزاعات الثأرية، أو الفتن الطائفية .. ودائماً كانت النتائج تسكينية مؤقتة، وفاشلة على المدى الطويل، فلا عادة الثار انتهت ولا الفتن الطائفية اندثرت!!

ولكن الجديد هو توظيف تلك المفاهيم العرفية لتحل محل الهياكل التنظيمية الرسمية، وتصبح "مجالس الحكماء" .. وغيرها من المسميات بديلاً لمجالس الإدارات، خاصة في المؤسسات التعليمية .. فتطالعنا الصفحات الرسمية لوزارة التربية والتعليم، وأقسام التخطيط الاستراتيجي بالإدارات التعليمية بتكليف مدراء المدارس بتشكيل لجان للحكماء من المعلمين والأخصائيين القدامى لمعاونتهم في حل المشكلات المدرسية برغم وجود مجلس إدارة ومجلس أمناء لكل مدرسة وفقا لقانون التعليم!!

وعلى المستوى الأعلى، شكلت رئاسة الجمهورية مجلساً استشارياً تخصصياً للتعليم والبحث العلمي برغم وجود المجلس القومي للتعليم، والمجلس الأعلى للتعليم

قبل الجامعي، والمجلس الأعلى للجامعات، ونرى يومياً كيف أصبح وزيرا التعليم والتعليم العالي بمثابة سكرتارية تنفيذية لسياسات وبرامج ذلك المجلس "الاستشاري!! "

وعلى نفس المنوال تحفل الممارسات اليومية لرؤساء الجامعات وعمداء الكليات وغيرهم من القيادات الجامعية بدعم الكيانات العرفية داخل المؤسسات التعليمية والبحثية، بدلاً من دعم الهياكل النظامية الأساسية وإرساء وتطبيق اللوائح الجامعية، متجاهلة مالهذه التنظيمات غير الرسمية من آثارٍ سلبية على مناخ العمل، والعلاقات المهنية والتنظيمية الرسمية .. ولسان حالنا يقول: لابد من العودة إلى الجذور .. وأخلاق القرية، وقانون العيب .. واللي مالوش كبير يشتري له كبير ..أما هو فسوف يظل دائماً صغيراً!!

# 3.في أخلاقيات الإشراف الأكاديمي

1. صور متعددة من الإشراف الأكاديمي
2. تباين التوجهات
3. التفاني في الإشراف
4. حالات شاذة
5. الأفيش في الحياة الأكاديمية

**Mohammad Madbouli**

14أكتوبر 2021 ·

## (1) صور متعددة من الإشراف الأكاديمي

**تطور مفهوم الإشراف على الرسائل العلمية في مجتمعنا بمعدلات متفاوتة تبعاً لمتغيرات شتى، منها طبيعة سياق التخصص، وطبيعة المجتمع المهني/العلمي، وطبيعة المجتمع الحاضن للجامعة بصورة لافتة...ولكن تبقى أخلاقياته واحدة ثابتة نسبياً ما بقيت القيم العلمية.**

**فهو في تخصصات العلوم الطبيعية أقرب إلى فكرة الفريق، حيث يلعب المشرف دوراً بحثياً إلى جانب الدور الاشرافي علاوة على وجود مجموعة متكاملة من الباحثين في نقاطٍ بحثيةٍ متعددة تغطي بشكلٍ ما موضوعاً أو قضية أو مشكلة علمية أو تطبيقية تحت قيادة المشرف.. وفي هذا السياق تبدو نتائج البحث تشاركية في حقوق ملكيتها الفكرية.**

**وفي بعض التخصصات المهنية الراسخة تكاد مسألة الإشراف تقترب من صورة قبلية عشائرية تقليدية تحكمها تقاليد أكثر قوة وتأثيراً من قوة العلم ذاته، فهناك عشائر في الطب والهندسة والحقوق تختلط فيها العلاقات القرابية بالأبوية الأكاديمية/ المهنية.. بل وتعتمد كثيراً من الطقوس والمراسم الخاصة التي لا تخلو من جذور بدائية، بل وثنية في بعض الحالات المتطرفة.**

**ودائماً يُلقي المجتمع الحاضن بظلال بنيته وعلاقاته ومعانيه ورموزه على طبيعة العلاقة بين المشرف وتلاميذه الباحثين، فهي أكثر موضوعية في المجتمعات الحضرية وعواصم المدن الكبرى عنها في مجتمعات جامعات الأقاليم مع بعض الاستثناءات بالتأكيد، على الرغم من مركزية القانون واللوائح ونظم الإدارة الجامعية.**

**وتتضمن علاقة الإشراف الأكاديمي في مجال العلوم الإنسانية طيفاً واسعاً متنوعاً من الأشكال والخصائص بحكم طبيعة الظهير الفكري والايديولوجي المميزة لمدارس تلك العلوم، إذ تنعكس القناعات الخاصة لدى المشرف بصورةٍ واضحة على علاقته بتلاميذه، خاصة عندما يتجاوز محنة الترقية في اللجان العلمية ويبدأ في الإفصاح عن توجهاته دون وجل.. عندها تصبح العديد من الممارسات محفوفة بمزالق أخلاقية بدايةً من انتقاء التلاميذ، وتحديد موضوعات رسائلهم، ومدة إنجاز الرسالة، وطبيعة لجنة الحكم والمناقشة..الخ**

**وفي مجتمعٍ يعاني من الاستقطاب وسطحية البنى السياسية وهشاشة المؤسسات الديمقراطية تزداد المشكلات الأخلاقية تجذراً وعمقاً في مجال الإشراف الأكاديمي، وتصبح ساحةً لتصفية الحسابات مع المغايرين أيديولوجياً من أساتذة وتلاميذ، وتصبح نصوص وأحكام اللوائح أدوات للتنكيل بالخصوم وإرهابهم..وتتوارى قيم العلم والحرية الأكاديمية أمام سطوة وشهوة الانتقام.**

**Mohammad Madbouli**

15 أكتوبر 2021 ·

## (2) تباين التوجهات

**في المقال السابق تناولت اختلاف طبيعة الإشراف الأكاديمي في سياقات التخصصات العلمية المختلفة، وفي بيئاتٍ اجتماعية متعددة، وأشرت إلى إشكالية يختص بها الإشراف الأكاديمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية تتعلق بالاستقطاب الأيديولوجي.**

**واليوم أتناول زاويةً أخرى في الموضوع تتعلق بحالات الاختلاف الفكري بين المشرفين وانعكاسها على الباحث في مجال العلوم الاجتماعية، إذ تفرض ظروف**

بعض الأقسام العلمية إشتراك أستاذين أو أكثر (أنا لا أميز هنا بين الأستاذ والأستاذ المشارك أو المساعد) في الإشراف على الرسائل، مع وضوح وتباين توجهاتهما عموماً، ورؤاهما بشأن موضوع الرسالة خصوصاً.

ويدرك المتخصصون أن تباين الخلفيات الفكرية ينعكس حتماً على منهج الدراسة وإجراءاتها بحكم تباين النظريات العلمية ومقارباتها للظاهرة، ما يقطع باستحالة الحلول الوسطى والتوازنات، وينبئ بعواقب وخيمة لها إذا ما تم انتهاجها (لتقريب وجهات النظر) و( إيثار السلامة) ..وغيرها من المبررات من باب أنها "علوم اجتماعية مش كيميا".. وأن ذلك جائز ومقبول.. فتأتي نتائج البحث عديمة المعنى والفائدة بل ومضللة، ناهيك عن كونها تمثل خيانة للأمانة التي عهد بها المجتمع للباحث والمشرفين متوقعاً منهم جميعاً "التنوير" فإذا بهم يقدمون له " التضليل!!! "

وعلى الطرف الآخر، قد يؤدي استقواء واحدٍ من المشرفين بعوامل غير موضوعية مثل الأقدمية أو السلطة الإدارية أو العلاقات.. انتصاراً لتوجهاته على المشرف الآخر، وإذعان الباحث لهذه العلاقة غير المتكافئة على حساب منهجية البحث إلى النتيجة عينها من تضليلٍ وتدليسٍ أو "ميوعة" ونتائج غثة لا تساوي شيئاً في أفضل الحالات.

وعلاوة على تضرر البحث ونتائجه بفعل ذلك الاستقطاب والاستقواء والحلول الوسطى.. يتكون باحث مشوه أخلاقياً، مشوش علمياً عاجزٌ عن التنوير والكشف والإبداع..وما أكثر هؤلاء في مجتمعاتنا (الأكاديمية)، وما أيسر رحلات صعودهم في سلم المناصب، وما أخطرهم على مستقبل الوطن.

أما إذا اتسمت شخصية الباحث العلمية بالاستقلالية والمتانة العلمية، ولم يذعن لضغوط واستقواء مشرف (مشرفين) انتصاراً لمنهجيته التي يعتقد أنها الأنجع والأوفق لمقاربة الظاهرة ..فالويل له والثبور وعظائم الأمور ..

**وكم رأينا باحثين نابهين نابغين يطول بهم المقام، وتتأخر مسيرتهم أو يتم العصف بها ثمناً لمواقفهم.. وكم رأينا مشرفين تضيق صدورهم فيفتعلون المشكلات تنكيلاً وانتقاماً.. وينتزعون الفرص للنيل من طلابهم على طاولة المناقشة على الرغم من كون المناقشة والحكم بمثابة دفاع defence من الباحث وهيئة الاشراف بصورة تضامنية عن الرسالة وإجراءاتها ونتائجها.. ولا عزاء للمتشدقين بالحرية الأكاديمية.**

**Mohammad Madbouli**

29 أكتوبر 2021 ·

## (3) التفاني في الإشراف

**في المقالين السابقين تناولت الوضع الشائك للإشراف الأكاديمي في ظل الاختلاف الفكري الأيديولوجي (وليس العلمي), سواء بين المشرفين وبعضهم البعض أو بين المشرف والباحث.. والآثار السلبية لهذا الاستقطاب على البحث والباحث.**

**واليوم أتناول زاويةً أخرى إنسانية تتمثل في تفاني المشرف الأكاديمي في العطاء وخطورة ذلك في ظل حقوق الملكية الفكرية والأمانة العلمية ومزالق الانتحال.**

**فقد تكون طبيعة وسمات شخصية المشرف والنماذج الإنسانية لأساتذته الذين تأثر بهم من المثالية والرومانسية بحيث يتفانى في العطاء للباحثين الذين يتعهدهم، وقد تكون حداثة عهده بالاشراف وحلمه بتكوين مدرسته العلمية التي تخلد ذكره وتحقق له الامتداد..قد تكون تلك العوامل ذات تأثيرٍ خطيرٍ لا تظهر عواقبه إلا بعد حين على علاقته بتلاميذه، بل وعلى سمعته الأكاديمية وتلك هي القاضية.**

**فطبيعة المسيرة البحثية التي يجتازها المشرف وتلميذه تفرض عليهما أحيانا شكلاً من الزمالة في التعلم بأكثر مما تفرضه من أستاذية وتلمذة بالشكل التقليدي لعلاقة الإشراف، خاصةً إذا كان المشرف في خضم معركته للترقي في مراتب السلم**

الأكاديمي، ما يتطلب منه استمرار البحث والنشر العلمي جنباً إلى جنبٍ مع واجبات الإشراف والريادة والإرشاد.. حينها قد تكون المصادر والموضوعات متداخلة ومتزامنة، وتكون الاهتمامات البحثية مشتركة..وتلك مسألة شائكة.

ولأن فكرة النشر المشترك للباحث والمشرف في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية حديثة عهد بالتطبيق في جامعاتنا، وليست بالرسوخ والاستقرار كما في العلوم الطبيعية والتطبيقية، يصبح النشر من قبل المشرف أثناء الإشراف على الرسائل مثار خلاف مكتوم قد يضمره الباحث في حينها نظراً لضعف موقفه أو يظهره وقتها أو حين يشتد عوده ويحظى بالاستقلال.

لقد حاولت التشريعات اللائحية المنظمة للعلاقة إقامة حدود فاصلة تضمن حقوق الملكية الفكرية وتحول دون حصول المنازعات من هذا النوع، لكن الطبيعة المركبة لحالة المزاملة/ الإشراف في ظل تفاني المشرف ورومانسيته من الحساسية والتعقيد، بحيث يبقى الرهان معقوداً على حصافة المشرف ومهارته في إدارتها بنجاح، علاوة على متانة الضمير المهني وصلابته، ونقاء السريرة والطوية لدى طرفي العلاقة، وتلك غاية أعز من أن تتحقق، إلا من رحم ربي

**Mohammad Madbouli**

27 نوفمبر 2021 ·

## (4) حالات شاذة

في المقالات السابقة تناولت حالات متعددة لاختلاف المعتقدات الفكرية والمواقف من القضايا المطروحة في الرسائل الجامعية بين هيئة الإشراف والباحث، أو بين أعضاء هيئة الإشراف وبعضهم البعض..كما تناولت نموذج المشرف متفاني العطاء مع الباحث المستمرئ للأخذ.. واليوم أتناول نموذجاً جديداً من الإشكاليات

الأخلاقية تتعلق بموضوعية المشرف عند تناول الباحث لقضايا أو موضوعات تتعلق به بصورة مباشرة.

والأصل في البحث العلمي أنه حملٌ لأماناتٍ متعددة؛ أولها تجاه الله الذي خلق الانسان وأناط به مسؤولية إعمار الكون بالعلم والعمل، والثانية تجاه المعرفة الإنسانية ذاتها والفرع المتخصص جزء منها، وثالثها تجاه المجتمع الإنساني الذي وكل الباحث والمشرف باستجلاء الحقيقة والتنوير المعرفي والأخلاقي وتحسين حياة البشر.. فلا أمانة في التصدي لما يفرض على الباحث أن يكون خصماً وحكماً في آن، وإلا فالأمانة مغلظة وثقيلة ينوء بحملها ذوي الهمم إلا من رحم الله.

فإذا ما فرضت الظروف أن يتولى الأستاذ الإشراف على بحث يتصل بشخصه (كأن يكون الموضوع تأريخاً لحياته وسيرته)، أو عمله (كأن يكون الموضوع مؤلفاً من مؤلفاته، أو سياسة أو قراراً انتهجه إبان تولي مسؤولية رسمية ونحوها) ..كان الأولى تركه والتنحي عن قبوله لاستشعار الحرج، وإن تعذر ذلك لاعتبارات موضوعية لا فكاك منها، فعليه أن يتحرى:

- تيسير مهمة الباحث وإتاحة ما يلزم من المعلومات وتوضيح الملابسات، وإجلاء الحقائق.
- إلتزام الحياد تجاه ما يبديه الباحث من تحليلاتٍ أو انتقادات، أو ما يتوصل إليه من نتائج.. أو ما يتبناه من مداخل ومقارباتٍ في سبيل استكمال بحثه وفقاً للأصول والقواعد العلمية.
- اختيار المحكمين والمناقشين المتخصصين العدول وإن اختلفوا معه في مواقفهم الفكرية ومشاربهم المعرفية.
- التضامن مع الباحث في المسؤولية المعرفية والأخلاقية عن بحثه وتبني موقف الدفاع الموضوعي (وفقا للقانون) أثناء محاكمة البحث والحكم عليه.
- التزام الأمانة والموضوعية عند المداولة مع أعضاء لجنة الحكم وتحري العدالة فيما تتوصل إليه.

**إن ذروة الامتحان والابتلاء في مجال الاشراف الأكاديمي ما يمتحن فيه ضمير المشرف إزاء ذاته، فاللهم لا تبتلينا بالامتحان في ضمائرنا، وأعنا على حمل أمانتك.. آمين**

**Mohammad Madbouli**

· 24يوليو 2022

## (5) الأفيش في الحياة الأكاديمية

**كلما طالعت صور مناقشة الرسائل الجامعية القديمة استشعرت الرهبة والوقار، وتنفست رائحة العراقة والتجرد والزهد..وهي معانٍ تتصل بالسياق العلمي أشد الصلة وأصدق التعبير.**

**فقد كانت تعقد في قاعاتٍ دراسيةٍ متواضعة، وكان الاعلان بسيطاً متواضعاً، يكتب عنوان الرسالة وأسماء لجنة المناقشة على السبورة بالطباشير..ثم صار يكتب بواسطة خطاط على فرخ من كرتون كانسون أو بريستول مقاس ٧٥*١٠٠ سم ..وأنا شخصيا قمت بكتابة إعلان الماجستير وإعلان الدكتوراه بنفسي بأقلام الفلوماستر العريض المشطوف. وكانت ألوان الإعلان لا تزيد على الأسود والأزرق والأحمر.**

**وكان واجب الضيافة لأعضاء اللجنة اثناء المناقشة يتحمله المشرف المضيف وهو لا يخرج عن مشروبي الشاي والقهوة، أما (حلاوة) المناقشة بعد تلاوة الحكم فكانت قطعاً من الشكولاتة وزجاجاتٍ من المياه الغازية..لا أكثر..وفي حالات قليلة كان يزين القاعة بوكيه من الأزهار يرسله أحد أقارب الدارس الميسورين.**

**ومع مطلع التسعينيات زاد على وسائل توثيق جلسة المناقشة من صور فوتوغرافيةٍ وتسجيل كاسيت تسجيل الفيديو مواكبةً لطفرة النفط وانعكاساتها على المجتمع المصري.**

ومع نهاية العقد الثاني من الألفية استشرت ظاهرة دخيلة على المجتمع الاكاديمي، هي ظاهرة (البانر) مصاحبةً للتطور الحادث في ميدان الطباعة والتصميم بالحاسوب، ثم توجت مؤخراً بظاهرة (الأفيش) السينمائي المزين بصور أعضاء هيئة الإشراف وأعضاء لجنة المناقشة والحكم..وصارت هناك منازعات حول الكيفية التي يكتب بها اسم المناقش وألقابه الأكاديمية والإدارية، و(البوز) الخاص به على الافيش والتي يجب أن تتناسب مع (نجوميته) في عالم التخصص.

وقد نالتني تلك الظاهرة للأسف في بعض الحالات وهي والحمدلله نادرة، ولم استطع مقاومتها فقد صارت عرفاً يصعب تغييره، مع تقديري لرغبة المضيفين في الاحتفاء بي وبشخصي الضعيف.

لقد حادت ممارساتنا لهذا الطقس الأكاديمي المهيب الذي هو بالأساس أقرب شبها الى ساحة القضاء، ولم نعد نلتزم بالشكل الكلاسيكي المعتمد في الجامعات الغربية العريقة المتشح بالبساطة والصرامة والوقار، وطغت عليها قيم العشوائية والتريف (التشبه بالطقوس الريفية في التعبير عن الفرح)..ثم قيم (الريكلام) والدعاية السينمائية الرديئة مؤخراً..فهل من منتبه؟

# 4.هل نعيش في مجتمع أكاديمي حقا؟

1. حياتنا الأكاديمية
2. هل نعيش حقا في مجتمع مهني أكاديمي؟
3. أزمة الهوية في التعليم الجامعي المصري

Mohammad Madbouli

14مايو 2022 ·

## حياتنا الأكاديمية(1)

**موضوع من الموضوعات الشيقة التي تقع في نطاق علم اجتماع المعرفة النقدي، حيث تصنع العلاقات والبنى بين المشتغلين بالعلم والتعليم والبحث العلمي ملابساتٍ يتأثر بها الإنتاج المعرفي، رغم الحرص الشديد والإصرار من قبل هؤلاء على ادعاء الموضوعية والحياد.. هكذا تفترض المدرسة النقدية عند مقاربتها لما يسمى ب" الحياة الأكاديمية."**

**وقد يكون مفيداً، كما أنصح طلابي دائماً، أن نستخدم نظرية أخرى مغايرة للاقتراب من الظاهرة ولكن من زاوية مختلفة؛ فها هي الظاهراتية تصور حياة المجتمع الأكاديمي وكأنها سياقات متكررة ومألوفة للمعاني، أو كأنها مجموعة من المواقف التي سبق تأليفها وكتابة سيناريوهاتها والحوارات بين شخوصها، بحيث يتظاهر أطرافها من المشتغلين بالعلم والبحث العلمي والتعليم وكأنهم يشتغلون بها، فتراهم يتقمصون الأدوار ويرددون العبارات والألفاظ التي تقتضيها المواقف.. فهذا موقف المحاضرة..وهذا موقف السيمنار..وتلك مناقشة رسالة علمية..الخ**

**ولا شك أن في مواقف عديدة نعاينها يومياً ما يجعلنا نتساءل: هل نحن في مجتمع اكاديمي؟ هل نؤمن حقاً بالعلم والمنهج العلمي.. أم يمثل العلم بالنسبة لنا مجرد وظيفة أو "أكل عيش"؟..هل ننتهج خطوات المنهج العلمي في ممارساتنا داخل مؤسساتنا الأكاديمية في بناء برامجنا الدراسية، وفي اختيار المحتوى المعرفي الذي نقوم بتدريسه، وفي تصميم نظم تقييم طلابنا، وفي تحكيم البحوث، وفي الاشراف على الرسائل الجامعية، وفي تشكيل لجان المناقشة والحكم ..وغيرها ..وغيرها من الممارسات " الأكاديمية"؟**

إن مجتمعاً أكاديمياً يتخرج من طلابه مئات الآلاف سنوياً، وينشر أعضاؤه عشرات الآلاف من البحوث سنوياً، ويترقى عبر آليات الفحص والتقييم المئات منهم، ..ثم تشوب علاقاته شوائب الانحياز، والتحالفات غير الموضوعية، والمجاملات.. هو مجتمع (المِعرفة) بكسر الميم وليس مجتمع (المَعرفة) بفتحها.

ملحوظة: بعد كتابة البوست اكتشفت اني سبق وكتبت في الموضوع ذاته من حوالي ٣ سنوات..والرابط في التعليقات...يبدو انني بدأت اكرر نفسي..أو أنها بدايات ألزهايمر

**Mohammad Madbouli**

6سبتمبر 2019 ·

## (2) هل نعيش حقا في مجتمع مهني أكاديمي؟

(لم أكن أنتوي) الكتابة اليوم، وأعلنت ذلك على صفحتي بالفعل، مؤثراً الاستراحة والاستمتاع بسماع بعض الموسيقى ومشاهدة الأفلام والدراما التلفزيونية..بعد فترة من إدمان مشاهدة برامج الطهي..مثل كثيرين مثلي ممن أصابهم اليأس والضجر مما يجري على كافة المستويات.

غير أن منشوراً لأحد الزملاء الأفاضل حول تشكيل اللجان العلمية وتعليقات الزملاء عليه ممن أصابهم الحرج وممن حاولوا الإدلاء برأيهم.. جعلني أسترجع ماورد على لسان أحد الإعلاميين بشأن كوننا "علماء" من عدمه، في معرض تعليقه على حملة "علماء مصر غاضبون .."

وجال في خاطري سريعاً ما قرأته في علم اجتماع المعرفة حول سمات المجتمع الأكاديمي للعاملين في صناعة المعرفة، وكيف تؤثر خلفياتهم الاجتماعية والثقافية على ما بينهم من علاقات مهنية، ومن ثم على نماذج التعلم والبحث العلمي المتبناة أو ما يصطلح على تسميته بالبيرادايم.. وعن الشروط الموضوعية لوجود المدارس

**العلمية والتيارات الفكرية..إلخ. فوجدتني أطرح السؤال على نفسي أولاً: هل نعيش أنا وزملائي وطلابي بالفعل في مجتمع علمي أكاديمي مهني؟**

**ولأن التسرع في الإجابة محفوف بمخاطر عديدة أخفها ضرراً يتمثل في ضياع الهيبة (أو ما تبقى منها).. أجدني أمارس التفكير المتأني بالمفاهيم كما تعودت على مدى مسيرتي الأكاديمية. واستعرض بعض خصائص المفهوم (المجتمع الأكاديمي) ومطابقتها مع ماصدقات الواقع المؤلم، ليتصدر تلك الخصائص أنه بالضرورة مجتمع يتبنى المنهج العلمي في تناول جل قضاياه وتصريف كافة أموره.. وأنه أيضاً بالضرورة يطبق ما يتوصل إليه من نظريات ونماذج تطبيقاً عملياً داخل دوائر العمل والبحث والتقويم والإدارة والتخطيط .. وغيرها. وأنه كذلك وقبل كل شيء يعلي من قيمة الموضوعية ويتحراها و(يظهر) التزامه بمعاييرها.**

**إن مجتمعاً من المنتمين إلى المؤسسة الجامعية والبحثية (وفي مجال التربية خصوصاً) لا يستطيع أن يقنع المجتمع الكبير ولا صاحب القرار السياسي بأهميته في صنع السياسة التعليمية، ويخفق في إرساء آلية علمية ناجعة لتقييم وترقية أعضائه، ويخفق في انتهاج استراتيجية ناجعة للتفاوض على حقوقه المشروعة. لهو مجتمع المِعرفة( بكسر الميم وليس نصبها)..حيث تسود علاقات الجهوية والمناطقية والعائلية .. وحيث تتقدم المعايير البدائية وتتصدر .. فيصدق عليه تصنيف (الباز) افندي..اه ولله الأمر من قبل ومن بعد**

**Mohammad Madbouli**

**23سبتمبر 2020 ·**

## (3) أزمة الهوية في التعليم الجامعي المصري

**الهوية مفهوم مركب يتضمن الصورة التي تدركها الذات لنفسها، والصورة الموضوعية التي يدركها الآخرون لها، والصورة التي تسعى الذات إلى ترسيخها في**

إدراك الآخرين لها.. وتنشأ الأزمة عندما يصبح البون شاسعاً بين الإدراكات الثلاث لصورة الذات..وهذا ما تعاني منه الجامعات المصرية منذ عقدين من الزمان تقريباً، بعد أن ظلت نحو قرن من الزمان تمثل حِصناً وطنياً وسلاحاً لنيل الاستقلال، ثم مناراتٍ للتنوير والتنمية وإرساء العدالة الاجتماعية في التعليم، وحاضنةً لتطوير التصنيع وإعداد الكوادر البشرية.

وتبدأ الأزمة مع انعقاد مؤتمر تطوير التعليم العالي في مصر عام ٢٠٠٠ وإنشاء صندوق تطوير التعليم العالي لتمويل المشروعات التي أقرها المؤتمر، حيث اجتاحت موجة عارمة من البحوث والمشروعات الممولة خارجياً الجامعات المصرية لتحدث تغييراً جوهرياً في الذهنية الجمعية مفادها ألا تطوير بدون تمويل، وأن الحصول على التمويل في إطار المشروعات التنافسية مهارة أساسية لابد لعضو هيئة التدريس الجامعي أن يمتلكها، ضمن حزمة من مهارات الاتصال والعرض والتسويق والتفاوض.. إلخ

وكان الغطاء التشريعي لانشاء الجامعات الخاصة (غير الهادفة للربح) موجوداً منذ ١٩٩٢ ليدعم الفكرة، ولكن في إطار الدستور الدائم ذي التوجه الاشتراكي، فنشأت جامعات استثمارية الهوية أهلية المظهر!!

وظهرت مفاهيم وسياسات استعادة الكلفة, وترشيد الإنفاق على التعليم العالي والجامعي من خلال خصخصة جزء من البرامج بالجامعات الحكومية سميت بالبرامج المميزة ثم بالبرامج الجديدة، وتتصاعد معها حدة أزمة الهوية بهذه الجامعات التي لم تعد مؤسسات حكومية خالصة!!

والآن وبعد ثورتين شعبيتين كانت أولاهما من أجل العيش والحرية والكرامة والعدالة الاجتماعية، وكانت الثانية من أجل استعادة الهوية الوطنية والثقافية، إذا بالجامعة المصرية تتحول عن هويتها المستقرة لتدخل في أزمة عميقة تتناقض معها

**صورتها الموضوعية في نظر المجتمع بوصفها مؤسسة لترسيخ التمايز الاجتماعي والاقتصادي (مثال:التوسع في إنشاء جامعات فندقية سياحية يتم تقييمها بعدد النجمات)، وبين الصورة التي تسعى إلى إرسائها بوصفها أهلية!!**

**إن مجتمعاً يتبنى منطق مفارقة القديم وتركه ليذبل ويجف تلقائياً، وإنشاء الجديد المتطور بأسلوب تسليم المفتاح والتشطيب السوبر لوكس، لايمكن أن يتقدم بهوية جامعية مأزومة مشوهة..ولا حول ولاقوة إلا بالله العلي العظيم**

# 5.التعليم المصري في الأزمة

1. مبادئ حاكمة للسياسات التعليمية في الأزمات
2. حاجتنا إلى إطار وطني لوصف المؤهلات
3. التعليم المصري في الأزمة.. طغيان الشكل على المضمون
4. التعليم المصري والأزمة.. مرة اخرى..الافتتان بالشكل
5. حاجتنا إلى مظلة تعليمية عربية لمواجهة المخاطر
6. أزمة المعرفة في مجتمع يحتاج ولا يطلب
7. صفحة جديدة في تاريخ التربية والتعليم

Mohammad Madbouli
28مارس 2020 ·

## (1) مبادئ حاكمة للسياسات التعليمية في الأزمات

**قد يظن البعض أن هذا العنوان حقيقي، وأن حال الأزمة يمثل استثناءً يبرر التغاضي عن بعض الثوابت مؤقتاً، ..والحقيقة أنه عنوان مراوغ ومضلل (وفارغ من المعني بتعبير فلاسفة التحليل) قصدت به اختبار القناعات السائدة لدى بعض المسؤولين وكثيرٍ من المواطنين، منطلقاً من سؤال كاشف هو:**

**أيهما أولى بالحفاظ عليه عند اتخاذ القرارات وإرساء السياسات التعليمية أثناء الأزمة: حياة الناس أم تعليمهم؟**

**وقبل التسرع في الإجابة عن السؤال، والتي قد تبدو بديهية، يقتضي الأمر تعريف كل من السياسة والقرار.. وببساطة شديدة نقول إن السياسة هي ذلك المبدأ الحاكم الذي يعكس ترتيباً معيناً للأولويات في ضوء قيمةٍ معينة، والذي يوجه اختيارنا (أو قرارنا) لبديلٍ معين من بين بدائل متاحة.. وهذا المبدأ يتجلى عادة في شكل شعار مختصر وملهم، أو في شكل قاعدة قانونية قابلة للتطبيق كلما تكررت الحالة.**

**من هنا يتبين لنا أن السياسة توجه القرار توجيها قيمياً، ولكن حذاري من التسرع بالاستنتاج، بناء على هذه المقدمة، بأن السياسة هي بالضرورة عمل أخلاقي؛ فقد تكون القيمة اقتصادية نفعية بحتة، وليست رومانسية مثالية، ولكنها تمثل (قيمة) رغم لا اخلاقيتها أحيانا... ومرة أخرى يتطلب الأمر التعريف، ولكن هذه المرة تعريف القيمة: والتي هي بتبسيطٍ غير مخل فكرة مجردة أو اسم كليٍ بالتعبير المنطقي، ولكنها موجهة للاختيارات والسلوك في سياقٍ معين.. وهنا يظهر البعد**

المعرفي لتصنيف السياق ليفصل بين قيم علمية، وأخرى اقتصادية، وثالثة أخلاقية، ورابعة جمالية..وهكذا

وحتى لا يتوه القارئ العزيز.. إليك هذا المثال لقرار (حاسم) اتخذه وزير التعليم في إحدى الدول الخليجية في الأسبوع الأول من الأزمة باعتبار جميع الطلبة في كافة المراحل ناجحين ومنقولين إلى الصف الدراسي التالي.. معتقداً أنه بذلك ينقذ أرواحهم ويقي البلاد من كارثة محققة، ومنطلقاً من مبدأ يراه أخلاقياً، وربما شرعياً، بتقديم المقصد الأول للشريعة وهو حفظ النفس، على مجموعة أخرى من القيم (الثانوية) مثل العدالة والعلم والخير .. بينما الحقيقة أنه يتخذ القرار في إطار نسق من القيم السياسية في مقدمتها حشد التأييد ومقايضة الرأي العام على إذعانه وامتثاله مقابل مغنم زائف زائل!!!

وفي الاتجاه ذاته يمكن النظر إلى قرار وزير التعليم باقتصار امتحانات الثانوية العامة على محتوى المقررات حتى منتصف مارس.. حيث يبدو عادلاً وموضوعياً فيما يتصل بمبدأ تكافؤ الفرص، بينما يهدر في مضمونه مبدأً علمياً يتصل بتراكم المعرفة وبنائيتها، وهو في حقيقته قرار سياسي يستهدف تهدئة الرأي العام والحد من الدروس الخصوصية.

وعلى الجانب الاخر، يمكن النظر إلى قرارات مثل: تقديم الطالب بحثاً في المقرر الدراسي يعكس فهمه للمحتوى وقدرته على توظيفه لحل مشكلة ما، وقرار المجلس الأعلى للجامعات بإجراء الاختبارات العملية حين يتيسر تنظيم الدروس في المختبرات والورش فعلياً، وعدم إضافة درجة العملي على الاختبارات التحريرية النهائية، والتمسك بتكليف الطلبة بالأعمال الفصلية.. بوصفها قراراتٍ تغلبت فيها القيم العلمية المعرفية على القيم السياسية.

إن ممارسة إرساء السياسات واتخاذ القرارات التعليمية أثناء الأزمات لا تبرر اغتيال الثوابت التربوية والمعرفية، وهي عملية تربوية بالضرورة قبل أن تكون سياسية، والظن بأن إنقاذ الحيوات بإهدار المبادئ التربوية هو من باب الضرورات التي تبيح المحظورات، لهو في جوهره قتلٌ للناس جميعاً، لكون العلم وسيلة ضرورية لتحقيق المقاصد الشرعية جميعها وليس فقط حفظ النفس... يرحمنا ويرحمكم الله.

**Mohammad Madbouli**

1أبريل 2020 ·

## (2) حاجتنا إلى إطار وطني لوصف المؤهلات

في مقالاتٍ سابقة حول الموضوع أكدت على حتمية التمسك بالقيم التربوية في مقابل القيم السياسية عند اتخاذ القرارات التعليمية أثناء الأزمة حتى وإن كان الزعم هو الحفاظ على الأرواح، كما أكدت على خطورة تغليب الشكل البيروقراطي للتمدرس على المضمون المعرفي والتعلم الحقيقي عند اتخاذ مثل هذه القرارات.

واليوم أود الإشارة إلى فكرة الإطار الوطني (ومن ثم الإطار العربي) لوصف المؤهلات باعتباره المعيار الضابط لأيةً إجراءاتٍ استثنائية تتصل بالمحتوى المعرفي والمهاري والقيمي لعمليات التعليم والاجتياز والاشهاد (منح الشهادات الدراسية) أثناء الأزمة وبعدها، خاصةً وقد شهدت الأسابيع القليلة الماضية جدلاً مجتمعياً/سياسياً حول ضرورة تخفيف المحتوى الدراسي الخاضع للتقييم بسبب الظروف القاهرة.

وتعد وثيقة الإطار الوطني لوصف المؤهلات في أي دولة بمثابة مسطرة دقيقة لما يجب أن يتمكن منه المواطن من المعارف والمهارات والقيم عند كل نقطة وكل مستوى دراسي وكل نوعية من التعليم المُعتمد في الدولة، وكان الهدف الرئيس من هذه الوثيقة هو إصدار الحكم على المتعلم (تحديد مستواه)، ومعايرة الشهادات

الدراسية الأجنبية ومعادلتها.. ولكنه أيضاً في حال الأزمة يمثل ضابطاً ومانعاً لأية ممارسات سياسية تستخف بالعملية التعليمية وتضعها موضع مساومة أو استرضاء للرأي العام.

ومن البديهي أن يتم بناء هذه الوثيقة ومناقشتها واعتمادها بشكلٍ متخصص ومؤسسي ومعياري، بدايةً من وصف خصائص ومواصفات المواطن الذي يهدف النظام التعليمي (من الروضة إلى الدكتوراه) إلى بنائه وتنشئته، إلى وصف الواجبات التي يتحملها ذلك المواطن تجاه خالقه والكون والمجتمع والذات، وكذلك المتطلبات التربوية لممارسته الأنشطة الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة في إطارها الثقافي والحضاري.

وقد نجح وزير التعليم العالي في توصيل فكرة التمسك بالمحتوى المعرفي إلى الرأي العام، وخطورة التفريط فيه تحت أي ظرف، بينما أخفق (للأسف) وزير التربية والتعليم في اشعار الرأي العام بخطورتها، حين أشار الأول إلى عبثية تخريج طبيب أو مهندس لم يدرس بعض الموضوعات في خطة إعداده المهني، بينما خضع الثاني لضغوط الرأي العام (المفتقد في غالبيته إلى الرشد) وأقر اختصار أجزاء معتبرة من منهج الثانوية العامة.

لقد عايشت شخصياً تجربةً مريرة في محاولة إرساء إطار عربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي إبان تحملي مسؤولية تنسيق الجهود التعليمية العربية، حيث لم تتوافر الإرادة السياسية لذلك علاوة على بعض العوامل الأخري غير الموضوعية (للمفارقة فقد ارتكب المسؤول الأول عن عدم صدور الوثيقة خطأً فادحاً في بلده أثناء الأزمة بسبب عدم إدراكه للفكرة)!!!

والآن وقد اعترى التعليم عندنا وفي العالم أجمع ارتباك شديد ( نحو مليار إنسان ارتبكت مسيرتهم التعليمية)، يضاف إلى مأساة بلدان النزاعات العربية التي أخرجت

**أكثر من خمسة عشر مليوناً خارج التعليم.. مازلنا نتعامل مع التعليم وبرامجه باستخفاف شديد وشكلية قاتلة.. حيث يغيب الوصف الدقيق للمواطن المتعلم.. والله غالب على أمره.**

**Mohammad Madbouli**

28مارس 2020 ·

## (3) التعليم المصري في الأزمة.. طغيان الشكل على المضمون

**تحدثت في مقال سابق عن الدولة العميقة ودورها في تفريغ أية محاولات إصلاحية في مجال التعليم أو إجراءات تيسيرية من مضمونها، والتمسك بالتفصيلات المتاهية بدافع الخوف وتقديس الموروث. كما تناولت في المقال السابق فكرة التوجيه القيمي للسياسات والقرارات التعليمية، وأهمية الانتصار للقيم التربوية في مقابل الاعتبارات السياسية والاقتصادية في أكثر الظروف صعوبة وخطورة.**

**ولا يخفى على المتابع للمتصل الزمني للأحداث وما صدر من تصريحات وقرارات بشأن التعليم أثناء أزمة كورونا ذلك التراجع للقيم التربوية أمام ضغوط الرأي العام من جهة، ومخاوف السياسيين من جهة أخرى، ناهيك عن الاستغراق في تفصيلات الشكل على حساب المضمون:**

**فقد ظل وزير التعليم، رغم اختلافنا معه في كثير من سياساته، متمسكاً بفكرة إتمام العام الدراسي واستكمال المناهج الدراسية، لدرجة التصادم مع الرأي العام، ومدافعاً عن نموذج التعليم 02 الذي يعتبره معركته الوجودية.**

**ولكن سلسلة من التنازلات والحلول الوسط توالت بعد ذلك تحت عنوان كبير هو " كيف ننهي الوضع الاستثنائي دون تفريط في بيروقراطية الشكل"، بينما العنوان الأصلي هو"تعليق الدراسة مؤقتاً"، ولم يكن مطلوباً سوى تجميد العمل لمدة أسبوعين،**

**مع إعلان الحجر الصحي الشامل وترصد حالات الإصابة ومحاصرتها، ثم العودة إلى النشاط مرة أخرى بعد انتهاء الجائحة ولكن بتعديل في الجداول الزمنية!!!**

**وبالرغم من محاولات الوزير استدعاء المضمون التربوي من خلال فكرة التعلم من بعد والاعتماد على بنك المعرفة، ثم طرح فكرة "البحث" بديلاً عن النقل الآلي دون تقييم نهائي (الاختبارات)، كانت فجوات النفاذ المعلوماتي والتمكين الرقمي، علاوة على ضغوط المنتديات الالكترونية للأمهات، وتعاظم خطر العدوى في مراكز الدروس الخصوصية.. وغيرها أقوى من منطق استيفاء مضمون العملية التعليمية وتحقيق "التعلم"، فانتصر منطق استيفاء الشكل لتحقيق " الاجتياز!!! "**

**وجاءت ذروة المفارقة مع الامتحان الأكثر أهمية في مصر، والذي يمثل مفترق الطرق، وعنوان الانتخاب التعليمي والترفيع إلى التعليم العالي والجامعي، والحصن الوحيد الباقي لمبدأ تكافؤ الفرص، ألا وهو الثانوية العامة، ليتم تقزيمه والتغاضي عن مبدأ تراكم المعرفة وبنائية التعلم، واختزال المحتوى تحت ضغط الرأي العام والصعوبة اللوجيستية لعقد الامتحان.**

**إن التمسك بفكرة التعلم الحقيقي أنى ( أينما ووقتما وكيفما) تم، يجب أن تظل هي الغاية الوحيدة مهما كانت الظروف صعبة واستثنائية، حتى لا نحظى بتعلم شكلي زائف للناجين من الهلاك، يكاد يعادل في تأثيره السلبي الهلاك ذاته.**

**Mohammad Madbouli**

6أبريل 2020 ·

## (4) التعليم المصري والأزمة.. مرة أخرى..الافتتان بالشكل

**تم تحقيق الاتصال، ولم يسقط "السيستم"..نجحت التجربة.. هاهو الوزير الذي ظللتم تهاجموه.. أين التنظير يا أهل نظريات التربية وفلسفتها المتفذلكين؟ يا أعداء**

**مصر المتربصين.. هذه بعض ردود الفعل على الامتحان التجريبي بالأمس، وهي صادرة على صفحات أعضاء هيئات تدريس حاليين وسابقين في كليات التربية، وليست عن أولياء الأمور أو المواطنين العاديين!!!**

**وبعيداً عن النزوع نحو تسييس القضية واعتبارها امتحاناً في الوطنية والولاء لمصر، وبعيداً عن فكرة الانحيازات المعرفية وحساسية العلاقة بين أبناء التخصصات التربوية، وبعيداً كذلك عن المصلحة المباشرة والخبرة الشخصية لكل متحدث وما إذا كان مستفيداً أو كان من ضحايا النظام الجديد.. تحتاج التجربة، وهي مازالت في يومها الاول، إلى تقييمٍ موضوعيٍ هادئ.**

**فقد تكررت محاولات عقد امتحان موحد عبر الانترنت سواء لطلبة الأول أو الثاني الثانوي مرات عديدة، تنوعت خلالها أسباب الإخفاق، ولكن العنوان الرئيسي كان عدم جهوزية البنية التحتية التكنولوجية، علاوة على فكرة عدم تقليدية التقييم، وتنوعت المخارج التي لجأت إليها الوزارة مابين عدم احتساب النتائج واعتبار الجميع ناجحين، واستبدال الامتحان الورقي بالالكتروني، وتنسيب درجة الطالب إلى متوسط درجات أقرانه ..الخ**

**ولاشك أن تنامي الخبرة وتراكمها في أية تجربة جديدة هو من سمات مجتمع المعرفة السوي، شريطة الاحتكام إلى المتخصصين وديمقراطية القرار، ولاشك كذلك أن الهدف المعلن شفاهةً دون وجود وثيقة رسمية، هو تطوير نظم التعلم والتقويم، ولكن موضع الشك الكبير كان دائماً ومازال يكمن في النوايا المضمرة التي تسربت في أحيان كثيرة إلى تصريحات الوزير وأحاديثه الصحفية، وهو تقليص المساحة التي يحتلها المعلم دون ضرورة، بل والتي يسئ استغلالها لتحقيق مصلحة مادية، يضاف إلى ذلك الشك ما يعرفه الجميع عن موقف الوزير من فكرة المجانية ومن آلية المفاضلة في الالتحاق بالتعليم العالي..وهي شكوك ترقى إلى مستوى اليقين في الإدراك الجمعي العام للمصريين، وتنعكس بكل تأكيد على موقفهم من التجربة ونتائجها، وقبل ذلك موقفهم من صاحبها، خاصةً وقد افتقر إلى مهارات مخاطبة الرأي العام، وخسر علاقته بالمعلمين وكليات التربية واساتذتها، ولم يبق له من دعمٍ سياسيٍ سوى رصيدٍ ضئيل.**

وبالعودة إلى التقويم الموضوعي للتجربة، يمكن رصد تقدم ملحوظ على صعيد الجهوزية التكنولوجية بعد طول تعثر، ولكنه تقدم يتصل بالوسيلة وليس بالشكل أو المضمون، ولا يمكن التعويل عليه وحده في الحكم على التجربة كما يظهر من ردود فعل المهللين، وإلا فهم يختزلون الأمر بصورة مخلة، بل وينتقصون من دور تخصص علم تكنولوجيا التعليم ويحولونه فقط إلى مستوى بدائي من تكنولوجيا المعلومات،.. كذلك يمكن رصد تقدمٍ ملحوظ على صعيد تقبل الشكل غير التقليدي للأسئلة الذي يُعلي من مهارات التفكير ويقلص الحفظ والاستظهار، وتحسن اتجاهات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين نحوه، ولكن ذلك لا يجب أن يشغلنا عن الخلل القاتل في تصميم الاختبار وغياب الصور المتكافئة العديدة التي تحول دون الغش الجماعي أو تحد من حدوثه.

إن محاولة إحداث تطويرٍ في منظومةٍ تعليميةٍ تقليدية راسخة أمرٌ مهم ينبغي دعمه ومساندته من الجميع، طالما استند إلى أسسٍ علمية معتبرة، وتم وفقاً لآليات تنظيمية ومؤسسية تضمن تحقيقه للمصالح القومية ومحافظته على المكتسبات التي ناضل المجتمع لنيلها عقوداً طويلة، وطالما احتشد له تأييد شعبي عن اقتناع وحماس، بعيداً عن الاستعلاء.

حفظ الله مصر وشعبها ووقاها شرور كل من المتربصين والمشايعين لأغراض غير موضوعية.

**Mohammad Madbouli**

15نوفمبر 2020 ·

## (5) حاجتنا إلى مظلة تعليمية عربية لمواجهة المخاطر

رفعت اليونسكو شعار "التعليم في حالات الطوارئ" للتأكيد على حتمية تأمين التعليم حتى في الحالات الاستثنائية، وهو شعارٌ يتماشى مع جدول أعمال التنمية المستدامة حتى 2030 ، وخاصة الهدف الرابع، ويندرج تحت دعم الفئات الضعيفة والمهمشة في المناطق الفقيرة والنائية واللاجئين والنازحين وغيرهم، كما يشمل الآن

كافة المتعلمين في أنحاء العالم ممن فرضت عليهم جائحة كورونا عدم الذهاب إلى المدارس.

وفي الحالة العربية تمثل كافة تلك الفئات أمام الحكومات العربية لتطالب بحقها في التعليم في أوقات الطوارئ والأزمات، الأمر الذي قد تعجز كثيرٌ من الحكومات منفردة عن الوفاء به، ما يحتم إيجاد مظلة تأمينية عربية ضد مخاطر الحرمان من التعليم تتقاسم تحتها الحكومات النفقات والمنافع، وهو ما يمكن أن توجهه المبادئ التالية:

**الحق في التعليم**

لا يسقط الحق في التعليم الجيد للجميع بحلول الظروف الطارئة أو الكوارث والأزمات، بل على العكس: يمثل التعليم في ظل تلك التهديدات طوق النجاة الحقيقي منها، ويظل في صدارة أولويات الجهود المبذولة لصون حياة الناس وإغاثتهم وتمكينهم من الاستمرار والتقدم.

**مسؤولية الدولة**

تمكين الجميع من مواصلة التعلم أنى كانت وضعياتهم مسؤولية الحكومات بالأساس، وهو أحد أهم مصادر شرعيتها، وأحد أهم عناصر مساءلتها، ولا يعني قصور إمكانات بعض الحكومات عن توفير فرص التعليم في بعض أحوال الكوارث والأزمات الكبرى إعفاؤها من تلك المسؤلية، بل تظل قائمة بطلب المعاونة والتنسيق مع الجهات الصديقة والمنظمات المساندة، ويعد التعاون الإقليمي وشبه الإقليمي لتأمين حق التعليم لمواطنيها في أحوال الطوارئ وقبل وقوعها أحد أهم واجباتها المستدامة.

**التوقي النشط**

التخطيط للتعليم في أحوال الطوارئ والأزمات واجبٌ مستدام وليس استجابة مؤقتة لوقوع الظرف الطارئ أو حلول الكارثة، وهو أحد أركان التخطيط الاستراتيجي للتربية

**والتعليم في أي مجتمع، شأنه في ذلك شأن المحافظة على الاحتياطيات الاستراتيجية من الطاقة والسلع والأرصدة النقدية بل ويفوقها أهمية.**

**تقاسم المخاطر**

**يجب أن تتصدر أولوية التعاون شبه الإقليمي والإقليمي لضمان التعليم في الطوارئ والأزمات الفكر الاستراتيجي للدول، حيث تمتد مخاطر الحرمان منه لتصيب المجتمعات والبلدان والأقليم المحيطة ولا يقتصر أثرها على موفع الكارثة أو الأزمة، وتعد المشاركة في تقاسم المسؤوليات والكلفة للتوقي من مخاطر الحرمان من التعليم تطبيقاً لمبدأ مستقر في الفكر الاقتصادي يضمن للمتقاسمين شعوراً دائماً بالأمان، وحافزاً للتقدم في مجالات التنمية المتعددة.**

**وبعد، هل يمكن أن نرى مثل تلك المظلة العربية التأمينية بعد فرقتنا النزاعات ، وجمعت بيننا الطوارئ والأزمات ؟**

**Mohammad Madbouli**

27أغسطس 2020 ·

## (6) أزمة المعرفة في مجتمع يحتاج ولا يطلب

**هل يحتاج المجتمع إلى العلم والمعرفة حقاً؟.. ربما يندفع أغلب القراء إلى الإجابة التي تبدو منطقية: نعم يحتاج وبشدة..ولكن الإجابة الصادقة ليست دائماً تحظى بالاتساق المنطقي، لأن تحقق الاحتياج شئ، وإدراك الاحتياج شئٌ آخر، والتعبير عنه بالطلب أو بالتجاهل شئٌ ثالث، وتلك هي المسألة.**

**ولفهم الأزمة التي يواجهها أصحاب المعرفة والعاملين في مجالات البحث فيها وإنتاجها وتداولها في مجتمع يحتاجها ولا يبدي حماساً تجاهها، لابد من إضافة متغير ثالث إلى العلاقة هو السلطة، وليس المقصود هنا الإشارة إلى تلك الأزمة التاريخية في علاقة المثقف بالسلطة، بل المقصود هو امتلاك صاحب المعرفة ومقدمها لسلطة تخوله تطبيق تلك المعرفة ووضعها موضع التنفيذ؛ فالمجتمع يُدرك احتياجه إلى**

المعرفة غالباً، لكنه لا يُقبل على من يمتلكونها وحدها ماداموا مُجردين من سلطة تطبيقها، ولا يعيرهم اهتماماً هم ومعرفتهم إلا إذا تبوؤا مقاعد السلطة أو اقتربوا منها.

وحتى لا تهرب الفكرة، أذكر القارئ العزيز بأن (زويل) و(مجدي يعقوب) و(فاروق الباز).. وغيرهم لم يحظوا باهتمام المجتمع وطلبه الاستفادة من معارفهم عبر مراحل مسيرتهم السابقة على اهتمام السلطة بهم واقترابهم بصورة أو بأخرى من دوائرها... بل إن هناك الآلاف ممن يناظرونهم ولا نكاد نعرف عنهم شيئاً لكونهم بعيدين عن دائرة الضوء الخاصة بنا هنا!!

وأعود إلى المثل العربي الشهير " زامر الحي لا يُطرب" فأجده يصف حالي منذ زمن بعيد في علاقتي بمجتمعي الكبير ومجتمعي المهني القريب، فقد شاء الله أن أكتسب قدراً مناسباً من المعارف والخبرات التي أعتز بها، والتي ساهمتُ بها في خدمة العديد من المؤسسات والجهات في الخارج، لكنني أبداً لم أكن مُمَكناً من إفادة مجتمعي المهني الصغير منها، وظلت دائما معطلة عن التطبيق ..

وها هي الظروف والملابسات تشي بقرب اقتران تلك الخبرات بسلطة تطبيقها، خاصة وقد استحكمت حالة الاحتياج إليها بشكلٍ ماسٍ ومُلح، فإذا بدرجة الاهتمام بما ظللت أطرحه منذ زمن بعيد تزداد، وإذا بمنسوب الإطراء يرتفع (باستثناء المتابعين المخلصين دون غرض)..ثم ما تلبث المؤشرات تشير إلى ابتعادي عن تلك السلطة (على محدوديتها) فإذا بالتجاهل والمراقبة الصامتة من بعيد تصبح سيدة الموقف، ولسان حال مجتمعي المهني الصغير يقول: دعونا ننتظر إلى من ستؤول السلطة، ووقتها سوف ننظر إلى مالديه؟.. المعرفة وحدها لا تكفي لتلبية احتياج مجتمع لا يهتم باحتياجه قدر اهتمامه بمن يمتلك السلطة..أسعد الله اوقاتكم

**Mohammad Madbouli**

27مارس 2020 ·

## (7) صفحة جديدة في تاريخ التربية والتعليم

بلا أدنى شك، نحن الآن نشارك في كتابة سطور صفحة جديدة من تاريخ التربية والتعليم، وقد يشار إلينا بوصفنا نموذجاً لأممٍ هذلت وزالت لمَا أخفقت في إعادة

صياغة فلسفتها التربوية ونظمها التعليمية، أو بوصفنا نموذجاً للتجديد والابتكار المبنيين على النقد والتفكر.

نعم، سنكون جزءاً مضيئاً أو مظلماً مما يدرسه الباحثون التربويون في العقد القادم وما يليه، عندما يشرعون في التأريخ والتأصيل لما (قد حدث) من تحولاتٍ عميقة في فلسفة التربية ومقاصدها ووسائلها بفعل الأزمة التي اعتصرت العالم وعصفت بثوابته ومنجزاته وأعادت ترتيبها من جديد.

ويقتضي الأمر منا إن أردنا أن نكون مشاركين فاعلين أن نطرح الأسئلة باستمرار حول مغزى ما يحدث؟ ومغزى ما نقوم به من استجابات لما يحدث؟ ومبرراته؟ وعلاقته بما عهدناه من مقولات فلسفية تتعلق بتصوراتنا عن الوجود والإنسان والمعرفة؟

لقد اختبرت الأزمة كثيراً مما ألفينا عليه آباءنا من مفاهيم ومسميات راسخة مثل "المدرسة"، و"العام الدراسي"، و"الامتحانات"، و"التدريس"، و" المواظبة"، و "الأعمال الفصلية".. وأظهرت مدى شكليتها وتهافت منطقها وفحواها عندما ينتفي شرطا الزمان والمكان قسرياً بحكم الظروف.

كما اختبرت الأزمة فكرة " الصندوق الأسود" الذي يحوي أسرار ما يحدث داخل الصف بين المعلم وتلاميذه، فأضحى بثاً مباشراً علنياً خاضعاً للمراقبة والنقد، واختبرت فكرة "سر المهنة" الذي يحتفظ به كل معلمٍ معتقداً أنه يحفظ له تميزه بين جمهوره وتمجده عبارات الدعاية له على الجدران، فأضحت المصادر مفتوحة، وانفضحت مهازله.

واختبرت الأزمة كذلك، وبشكل عنيف، مبدأ تكافؤ الفرص، وفكرة الإنصاف، حين يقف متخذ القرار عاجزا أمام واقع صارخ بالتفاوت من حيث التمكين الرقمي والنفاذ المعلوماتي يحول دون ممارسة التقييم الجمعي عبر الوسائط الرقمية.

..وكما اختبرت الأزمة الكثير والكثير من الثوابت الراسخة، أتاحت وتتيح فرصاً تاريخية لطرح الكثير أيضاً من المقولات والنظريات والصيغ والتطبيقات..فهل نحن مستعدون ؟

# القسم الثالث

# مفاهيم وإشكاليات تربوية

1. إشكالية الذات الإنسانية في الفلسفة وعلم الاجتماع.. رؤية تربوية (1–4)
2. في فلسفة التربية على تقبل الموت
3. في تأهيل الجامعات الأهلية (1–4)
4. تدويل التعليم .. ومفاهيم أخرى (1–8)
5. هل نعلن موت المدرسة؟ (1–2)

# 1.إشكالية الذات الإنسانية في الفلسفة وعلم الاجتماع.. رؤية تربوية

1. الذات مفهوم تربوي بالضرورة
2. الذات من سلطة العقل إلى سلطة اللاهوت إلى سلطة الطبيعة
3. الايديولوجيات الكبرى وموت الذات..ثم إحيائها وتمردها وتحررها
4. الذات ودوائر معرفية عديدة

Mohammad Madbouli

- نوفمبر 2021 11

## (1) الذات مفهوم تربوي بالضرورة

التربية هي المجال المعرفي الاكثر انشغالاً بمفهوم الذات الإنسانية، فهي المعنية برسم الطريق نحو تحققها تصوراً وغايةً وسبيلاً.

ويرد التصور الذي تنطلق منه التربية لتحقيق الذات الإنسانية إلى أصله الفلسفي فيما يعرف بمبحث الإنسان (الطبيعة الإنسانية)، بينما تُسهم النظرية الاجتماعية في استكمال التصور الفلسفي لطبيعة الإنسان الفردي في محيطه الاجتماعي، وتسبر نظرية علم النفس أغوارها لتقف على كيفية تعلمها وتحصيلها المعرفي والخبري.. وتتآزر استراتيجيات التعليم والتعلم والتكوين لتنفيذ المشروع التربوي المنشود.

ويمثل مفهوم الذات الإنسانية وموقعه من التصورات الفلسفية والاجتماعية إشكاليةً معقدةً يتوجب على المربين إدراكها والإحاطة بأبعادها كلٌ في مستوى اختصاصه وموقعه من العملية التربوية، بدايةً من مستوى التنظير التربوي وانتهاءً بمستوى الممارسة، ضماناً لقدرٍ مناسبٍ من التناغم والانسجام الفكري، وتوقياً للانزلاق نحو التناقضات والتشوهات الاجتماعية والثقافية والتردي الحضاري.

ويمثل التعامي عن دراسة تلك الإشكالية من قبل التربويين، وإهمال التباين بين التصورات الفلسفية والاجتماعية لمفهوم الذات الإنسانية اعتماداً على تكنوقراطية برامج الاعداد وخطط التدريب والمناهج الدراسية بمعاييرها وتقنياتها لوناً من الانتحار المعرفي والمهني، وإهدار الدور والمكانة.. وهو ما نعاينه ونعانيه فعلاً منذ عقود.

وأول الخيط إدراك تلك التحولات الدراماتيكية التي طرأت على موقع المفهوم (الذات الإنسانية) عبر تاريخ الفلسفة، بدايةً بدورانها في فلك المعبود الإله (أو الآلهة) في فلسفات الحضارات القديمة في شرق آسيا وبابل ومصر وغيرها، وأحياناً تَجسد ذلك المعبود الإله (الآلهة) في صورةٍ إنسانيةٍ كما في الأساطير الإغريقية والفرعونية.. وانتهاءً بموتها (الذات) مسحوقةً بفعل البنى الأيديولوجية الشاملة

**الحداثية، والتأكيد في المقابل على محورية وجودها وماهيتها المتفردة والصراعات بين خطاباتها، والنضال من أجل تحريرها من الوعي الزائف.. مروراً بحقب انسحاقها أمام اللاهوت في العصور الوسطى، وتمردها عليه بفعل حركات الإصلاح الديني والتنوير والنهضة.**

**إن تربيةً مقطوعة الصلة بالتصور الفلسفي للذات الإنسانية ومحيطها الاجتماعي وعمقها النفسي، هي تربيةٌ عمياء مصيرها العدم المحقق لأنها ببساطة تنزع عنها صفتها وماهيتها فتصبح والعدم سواء..أليس كذلك؟**

**Mohammad Madbouli**
· [13 نوفمبر 2021]

## (2)الذات من سلطة العقل إلى سلطة اللاهوت إلى سلطة الطبيعة

**أجملتُ في المقال السابق موقع مفهوم الذات الإنسانية المحوري في علاقة التصور الفلسفي للطبيعة الإنسانية بالنظرية الاجتماعية المنبثقة عنه، وعلاقته أيضاً بالنظرية السيكولوجية المفسرة لسلوكه وخصائصه، وترجمة ذلك كله من خلال استراتيجيات التعليم والتعلم .**

**وأكدتُ على حتمية إدراك التربويين لتلك العلاقة المعرفية الوظيفية بين التصورات المتعددة لطبيعة الذات الإنسانية وتحولاتها عبر تاريخ الفكر الإنساني تهميشاً وتأكيداً، موتاً وإحياءً.. حتى تأتي تنظيراتهم وممارساتهم متسقةً وناجحة.**

**وفي هذا المقال أحاول تفصيل واحدةٍ من هذه التحولات مؤكداً على حقيقة تاريخية/معرفية مفادها أن تلك التصورات على الرغم من تواتر طرحها في ملابسات تاريخية وحضارية متعاقبة أحياناً ومتزامنةً أحياناً أخرى، إلا أنها مازالت تحيا وتُطرح جميعها معاً الآن، في مجتمعاتٍ شتى بل وداخل المجتمع الواحد!!**

**وكانت نقطة التحول الجوهرية الأولى مع انتكاس سلطة العقل التي أرساها الفكر المثالي الإغريقي أمام سلطة اللاهوت مع قيام الإمبراطورية القسطنطينية في القرن**

**الرابع، ويحل تصورٌ ثنائي (روح خيرة/جسد شرير) محل التصور الثلاثي (عقل/ روح/ جسد) للذات، ولكن بقيت الحتمية سيدة الموقف في وصف الطبيعة الإنسانية.. فالناس يولدون (حتماً) أشراراً وعلى الدين أن يهذبهم، بعد أن كانوا يولدون (حتماً) حكماء أو شعراء أو محاربين.. وهدف التربية المسيحية هو مجاهدة الطبيعة الشيطانية الحتمية، بعد أن كان هدف التربية الأثينية تنمية الفضيلة المصنفة سلفاً في تلاميذ خُلقوا متمايزين في العقول والوجدان والأجسام.. بينما كانت هناك في الشرق العربي وفي الأندلس تربيةٌ إسلاميةٌ تتصارع بين تياراتها العقلية والنقلية التصورات الفلسفية والتربوية حول النفس الإنسانية، ويتبادل حال مردودها الحضاري ازدهاراً وترديا.ً**

**ثم جاء التحول الجوهري الثاني لحركة الإصلاح الديني في أوربا العصور الوسطى مع تأكيد استقلال الذات الإنسانية عن سلطة اللاهوت، واستبدال تأثير البيئة وعناصر الطبيعة في صياغتها وتشكيلها بتأثير تلك السلطة الميتافيزيقية الكهنوتية ووكلائها.. وإحلال الفلسفة الواقعية لنسبية الطبيعة الإنسانية محل حتمية المثالية الثلاثية وحتمية المسيحية الثنائية.. لتحل التربية الحرة الفردية الطبيعية محل التربية النمطية الجمعية، وتتصدر الحواس المدعومة بالإدراك العقلي التجريبي وسائل التربية وطرائق التعليم.**

**وهكذا اختتمت الإنسانية مراحلها التاريخية القديمة والوسيطة بتصوراتٍ مركزيةٍ فرديةٍ نسبيةٍ حرةٍ للذات الإنسانية، لتبدأ مراحل تالية من التنوير والنهضة والكشوف الجغرافية والاكتشافات العلمية والثورات الاجتماعية والصناعية الكبرى وصراع الأيديولوجيات.. تتبادل الذات الإنسانية خلالها مواقع المركزية والتهميش، والموت والتحرر.. ولتلتحق بها مع كل تصورٍ أصنافٌ وأشكالٌ من التنظير الاجتماعي والنفسي والتربوي.**

**Mohammad Madbouli**
16نوفمبر 2021 ·

## (3) الايديولوجيات الكبرى وموت الذات..ثم إحيائها وتمردها وتحررها

في المقالين السابقين تناولتُ العلاقة بين تصور الفلسفة للذات الإنسانية وبين موقعها في النظرية الاجتماعية والنظرية النفسية، وتطبيقات ذلك في نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم، وأكدتُ على ضرورةِ إدراك التربويين تلك العلاقة المعرفية/الوظيفية لكي تتسق رؤاهم وممارساتهم.

وانتهيتُ في المقال الأخير عند لحظةٍ تاريخيةٍ استردت فيها الذات موقعها المحوري على يد رواد حركة الإصلاح الديني في أوربا، بعد انسحاقها أمام اللاهوت وتصوره الثنائي الحتمي لها (روح خيرة– جسد شرير)، وما ترتب عليه من ممارساتٍ تربويةٍ مشوهة، والتي كانت قد استردتها من قبل في تصورات (ابن رشد) وغيره من فلاسفة المسلمين في الشرق وفي الأندلس وهم الذين حافظوا على الإرث الفلسفي الإغريقي وطوروه.

وتوالت بعد ذلك لحظاتٌ تاريخيةٌ تجلى فيها التصور الفلسفي المركزي للذات:

_ في الثورة الفرنسية وقيمها الإنسانية التي بلورها مفكروها، والتي أحيت الأفكار الإغريقية في الممارسة الديمقراطية وطورتها.

_ وفي حركة الكشوف الجغرافية، وإن كانت دوافعها عنصرية استعمارية، لكنها أنتجت أهم توابعها على الاطلاق متمثلاً في ذلك التصور البرجماتي الذي وُلد على الضفة الغربية من الأطلنطي للذات المتفردة المنافِسة الساعية إلى التكيف والتميز..

_وفي الاكتشافات المذهلة في العلوم الطبيعية التي وطدت مقولات الفلسفة الواقعية عن الوجود، وقوضت أوهام اللاهوت وخرافاته حول محورية الأرض.

لكن ثورة البخار في القرن الثامن عشر مثلت نقطة انصهار الشأن الاقتصادي والاجتماعي والفلسفي، وشكلت التصورات الأيديولوجية الشاملة لكلٍ من الرأسمالية، والاشتراكية، والنزعات الأيديولوجية الشوفينية مثل النازية، حول صيرورة التاريخ وبنية

المجتمع وطبيعة العلاقات.. شكلت رُحىً ضخمة سحقت تلك الروح المستقلة للذات، وأرست بنىً فكريةً حاكمةً متعالية على النقد، وعملت آليات التربية الأيديولوجية في كلٍ منها على مسخ الذوات ونسخها.

وكانت ذروة المأساة فيما شهده النصف الأول من القرن العشرين خلال الحربين العالميتين، عندما شرعت كل أيديولوجيةٍ في نفي الآخر المغاير، ومُورس القتل الجماعي والتدمير الشامل تحت شعارات أيديولوجيةٍ زائفة، الأمر الذي عصف لدى نفرٍ من المفكرين في أوربا وفرنسا بكل الثوابت، فانهالوا بمعاول التفكيك على كل شئ.. كل شئ.. إلا الذات التي آن الأوان إلى إحيائها من جديد ووضعها في المنزلة التي تستحقها.

وهكذا انتهت حقبة الخمسينيات من القرن العشرين وقد بزغت تصورات فكريةجديدة مناوئة للايديولوجيات الكبرى التي أماتت الذات..في كتابات الوجوديين، وأعمال الفنانين والأدباء العبثيين والسيرياليين، وفي مظاهرات الطلاب في براج وفرنسا، وفي دعوات زعماء العالم الثالث إلى عدم الانحياز والحياد الإيجابي، وفي كتابات التفكيكيين وتيار مابعد الحداثة، وتبلور المقولات النقدية في اجتماع المعرفة.. ليبدأ فصلٌ جديد.

***Mohammad Madbouli***
· نوفمبر 2021 23

## (4) الذات ودوائر معرفية عديدة

في المقالات السابقة تناولتُ موقع مفهوم الذات الإنسانية عند الاتجاهات الفلسفية ونظريات علم الاجتماع وعلاقتها باستراتيجيات التعليم والتعلم عبر مراحل التاريخ.

وتوقفنا عند لحظة المراجعة الكبرى للأيديولوجيات الشاملة التي سحقت بناها الفكرية ملايين الذوات في حروبٍ مدمرة، وزيفت أجهزتُها الدعائية والتربوية وعيَها،

وكيف مثلت حقبة الخمسينيات من القرن العشرين فرصةً لتألق الأفكار الوجودية في الفلسفة والفن، وتبلور كتابات مابعد البنيوية والحداثة والتفكيك.

وكان القرن التاسع عشر قد شهد حدثاً معرفياً فارقاً مع استقلال علم النفس، ومن قبله علم الاجتماع عن دائرة الفلسفة، ما مهد لتعدد الرؤى للذات الإنسانية:

– في بعدها النفسي، بظهور نظريات السلوكية استجابةً لتصور الفلسفة البرجماتية حول سعي الذات إلى التكيف مع الوجود المتغير الخطر، وظهور نظرية الجشطالت استجابةً لتصور المثالية حول الإنسان في صورته الفضلى (تامة الفضائل الجسمية والعقلية والروحية)، والأهمية المحورية للإدراك العقلي، وظهرت النماذج المعرفية والعامل العام والعوامل المتعددة للذكاء استجابةً لتصور الواقعية للملكات العقلية..الخ

– وفي بعدها الاجتماعي، فظهرت نظريات البنائية الوظيفة، والتفاعلية الرمزية، والظاهراتية استجابة لتصور البرجماتية حول سعي الإنسان إلى بناء محيطه وتنظيمه لتلبية احتياجاته، وظهرت النظرية البنيوية استجابةً لتصور المثالية حول سعي الذات إلى الاقتداء ببنية محكمة متعالية على النقد توجه سلوكها وتفكيرها واختياراتها، وظهرت النظرية الماركسية في الاجتماع استجابةً للأفكار الفلسفية حول أسبقية وجود المادة على الفكر، وتشكل وعي الأفراد بفعل البنى الاجتماعية والاقتصادية الحاضنة، وظهرت تيارات مابعد الحداثة وما بعد البنيوية استجابةً لأفكار الفلاسفة الوجوديين المتحررين حول سعي الذات إلى تحقيق ماهيتها وسط محيط هادر من الموجودات والذوات الأخرى التي تتصارع معها لتأكيد وجودها..الخ

– وفي بعدها التربوي، حيث انطلقت نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم ومداخل التقويم وأساليب التنشئة والإرشاد والإدارة.. لتطبيق ما طرحته نظريات علم النفس وعلم الاجتماع المتمحورة حول مفهوم الذات الإنسانية وتصوراتها الفلسفية المتعددة.

وهكذا ساهمت الدوائر المعرفية الجديدة في بلورة فلسفات تربوية متكاملة عديدة خلال قرنين ونيفٍ من الزمان، ماتت الذات في بعضها بفعل البنية، وتمردت الذات في بعضها الآخر.

## 2.في فلسفة التربية على تقبل الموت

Mohammad Madbouli

18ديسمبر 2020 ·

## في فلسفة التربية على تقبل الموت

مرَ عامٌ وبضعة أسابيع منذ غادر الأخ والصديق النبيل المرحوم الدكتور أحمد عطية أحمد، وها هو يغادر أخٌ وصديق آخر هو المرحوم الدكتور عبد اللطيف محمود.. وأجدني كمن دخل غرفة معزولة الجدران لا يسمع صوته أحد، مودعاً بوداعهما حاجة من حاجات الإنسان الأساسية هي الحاجة إلى البَوح.

ومنذ أن غادر أحمد عطية ( أو أحمد أخوية كما كان يحب أن يسميه المرحوم الدكتور حسان محمد حسان)، وفكرة نشر رسالته لنيل درجة الماجستير بعنوان "المضامين التربوية عند الفلاسفة الوجوديين" **1989** تلح عليَ بشدة لاعتباراتٍ عديدة، أولها: تخليد اسم صديقي وأخي عبر تطبيق يوتيوب الذي بات ديواناً للحياة المعاصرة (مستعيراً التسمية من المؤرخ الكبير المرحوم يونان لبيب والتي أطلقها على جريدة الأهرام)، وثانيها: القيمة الفكرية والأكاديمية للرسالة النادرة في الموضوع، وثالثها: افتقار المحتوى التعليمي والبحثي التربوي إلى تناول فلسفة التربية الوجودية مقارنةً بالبرجماتية والمثالية والواقعية والماركسية..

وفي الحلقات الأخيرة من سلسلة الفيديوهات الخاصة بالفلسفة الوجودية، طالعتني رؤية فلاسفة الوجودية لمفهوم الموت، وكيف يمثل عندهم حداً من حدود قدرة الإنسان وإمكاناته لتحقيق ماهيته، وبالتالي فهو أحد أهم التحديات أمام ذلك المشروع لتحقيق الوجود الأصيل – في– العالم، وهو خبرة حتمية جماعية لكن المرور بها لايكون إلا فردياً، ومن ثم فهي تتسم بالأصالة والتفرد.

لكن أبرز ما لفتني في اهتمام الوجوديين بفكرة الموت، هو ربطهم إياها مع فكرة القلق الوجودي، فالموت دائماً يستدعي الشعور بالقلق من تناهي الذات وفنائها، وانتهاء مشروع ماهيتها الذي لا حدود له، ومن ثم تكتسب فكرة التربية الوجودية على

تقبل الموت وتحويل القلق المتصل به إلى قلقٍ إيجابيٍ يستدعي الذات، ويشحذ إمكاناتها لتحقيق أكبر قدرٍ ممكنٍ من مشروعها قبل حدوثه أهمية كبرى.

لقد شاعت بعض الأفكار السلبية حول توجه فلاسفة الوجودية نحو الاستسلام للعدم والرغبة في إنهاء الحياة بشجاعة تحقيقاً لفكرة الانعتاق من الاستلاب والاغتراب.. لكن للجناح المتفائل الملتزم المؤمن من الوجودية رؤية مغايرة تقبل الموت وتستعد لمواجهته بمزيدٍ من العمل وتحقيق الذات حتى وإن انتهى وجودها فيزيقياً.

وأعود إلى وحدتي ويُتمي وفكرة الموت الحاضرة في كل زاوية، والماثلة في كل لحظة، فلا أجد صديقاً لي سوى رسالتي ومسؤوليتي ومشروعي الذي أرجو الله أن يعينني على إنجازه ما استطعت وما شاء لي الله أن أكون..فالله المستعان.

# 3.في تأهيل الجامعات (الأهلية) الجديدة

1. ضرورة إيجاد الظهير المجتمعي
2. الإدارة المجتمعية لشبكة المصالح
3. من الأمومة إلى التوأمة
4. تمويل الجامعات الأهلية

Mohammad Madbouli

22فبراير 2022 ·

بدأت نشر هذه المجموعة من المقالات العام الماضي ، ولزيادة الفائدة وتكامل عرض الفكرة أنشرها مجمعة، علماً بأني قد أرسلتها في شكل مذكرةٍ إلى المسؤولين في جامعة حلوان الأهلية ربما يجدوا فيها ما يفيد.

## (1) ضرورة إيجاد الظهير المجتمعي

حاولت الدولة إيجاد مخرج من معضلة عدم التوازن بين زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وبين ضَعف التمويل الحكومي ومحدودية فرصه المتاحة وإمكاناته، فانتهجت سياسةً متعددة المسارات تتضمن إنشاء جامعات (أهلية) من رحم الجامعات العامة المسماة خطأً بالحكومية، علاوة على تشجيع إنشاء فروع محلية للجامعات الأجنبية العريقة، وتشجيع وضبط التعليم الجامعي الخاص الآخذ في التنامي.

ومن بين تلك النوعيات لم ينل حظا وافرا من الاهتمام بالتحليل والنقد سوى تلك التي اجتهدت الدولة في تمييزها عن غيرها وفي نفي صفة الخصوصية والربحية عنها بتسميتها بـ(الأهلية)، إذ لم يجد الناس في التصور الذي أحاط بها ما يشبه ما اعتادوا عليه وعرفوه خلال تاريخهم منذ الجامعة المصرية الأهلية في بدايات القرن العشرين، أو ما سمعوا عنه في التجارب الغربية العريقة.

وحتى نساهم في "تأهيل" تلك الجامعات، بمعني انطباق المفهوم المحدد للجامعة الأهلية على النموذج المستحدث، وأيضاً بمعنى تأصيلها وإعدادها وضبط توجهاتها لكي تضطلع بمهمتها المجتمعية/ التنموية، وليس فقط الاقتصادية التمويلية الضيقة، لابد لنا من بلورة الظهير المجتمعي الداعم لها.

**فلابد لأية جامعة أهلية أن تعبر عن فلسفة كيانٍ مجتمعيٍ محدد، وتحقق آماله وأهدافه، بل وأيديولوجيته (التصور الذي يمتلكه مجموع أفراده حول موقعهم من الخريطة الاجتماعية، وحول مصالحهم الفئوية وكيفية تحقيقها في إطار المصلحة الوطنية) أيضاً، وهو الدور الذي لا يمكن للدولة (الراعية للجميع، والحكم بينهم) ولا للقطاع الخاص (المُعبر عن أصحابه وعن مصالحهم الخاصة) أن يلعبه أبداً بحكم اختلاف طبيعة التكوين.**

**ولا نجد في الحالة المصرية للعب دور الظهير المجتمعي للجامعات الأهلية التي تعمل الدولة على إنشائها ( بكل ما تحمله تلك العبارة من تناقضٍ منطقي) أنسب من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والعاملين بها (سواء كانوا أفراداً أو كيانات اعتبارية مثل نوادي هيئات التدريس، وصناديق الزمالة والرعاية الاجتماعية والصحية)، وكذلك النقابات المهنية .. فهذه الكيانات وهؤلاء الأفراد ينتمون إلى مجال التعليم الجامعي، إما بصلة العمل أو الانتماء المهني/الأكاديمي، وهم الأكثر وعياً بطبيعته، والأحرص على تطويره والارتقاء به، لكونهم بشكلٍ أو بآخر أصحاب مصلحة في تحقيق ذلك تتجاوز الحدود الضيقة للمصلحة المادية الربحية.**

**إن الدعوة لفتح باب الاكتتاب في تمويل إنشاء الجامعات الأهلية الجديدة أمام الأفراد والكيانات الاعتبارية من أعضاء هيئات التدريس والعاملين بالجامعات الحكومية والنقابات المهنية، في نظرنا، هي السبيل المناسب لتأهيل تلك النماذج ووضعها على الطريق الصحيح لتطوير التعليم الجامعي المصري والمحافظة عليه ليظل دائماً آلية فعالة لهندسة البنية الاجتماعية وتحقيق العدالة الاجتماعية والتماسك الاجتماعي.**

**وعلى الله قصد السبيل.**

## (2)الإدارة المجتمعية لشبكة المصالح

في المقال السابق تناولت أهمية تصويب وترشيد توجه الدولة نحو إنشاء جامعات (أهلية) من رحم الجامعات العامة (الحكومية)، بدلاً من رفضها بعد أن أضحت أمراً واقعاً، و أشرتُ إلى الخطوة الأولى نحو تأهيلها بإيجاد الظهير المجتمعي لها من خلال الاكتتاب لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات والنقابات المهنية.

وسوف أفصِل في هذا المقال جملة المصالح الفردية والفئوية والأهلية والعامة المتشابكة التي يتضمنها ذلك الاقتراح، ثم أشير إلى المفاهيم الحاكمة لعلاقة تلك المصالح وإدارتها لتحقيق الهدف الأسمى وهو الارتقاء بالتعليم الجامعي كماً ونوعاً.

فالاكتتاب العام للأفراد من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات يحقق لهم مصالح فردية وفئوية مادية مستحقة، خاصة إذا تمت المساهمة بصورة جماعية لهم كافة, عدا من لا يرغب، كأن يتم ذلك بالحصص الخاصة بهم في صناديق الزمالة الخاصة ..

أما الاكتتاب للفئات مثل نوادي هيئات التدريس واللجان النقابية للعاملين بالجامعات، وكذا النقابات المهنية للمعلمين والأطباء والمهندسين والمحامين.. إلخ فيحقق لتلك الكيانات مصالح مادية تتمثل في استثمار أموالها لتحسين خدماتها، ويحقق لها أيضاً مصالح معنوية تتمثل في إدلائها بالرأي المهني المتخصص في طبيعة البرامج التعليمية المطروحة من خلال ممثليها في مجالس الأمناء.

أما مساهمة الجامعات الحكومية الأم سواء بالأصول مثل أراضي البناء أو وفورات الميزانيات وعوائد الوحدات الاقتصادية ذات الطابع الخاص، فهي تعود عليها مادياً لتحسين مرافقها وتجهيزاتها، كما تحقق لها مصالح معنوية تتمثل في المنافسة الأكاديمية بين برامجها والبرامج الجديدة.

وتحتاج تلك المصالح المتشابكة لأطراف فرديةٍ وفئويةٍ وعامةٍ إلى إدارةٍ مجتمعيةٍ تختلف عن تلك المطبقة في الجامعات العامة، وتلك المطبقة في الخاصة، في إطار مبدأ استقلال الجامعات مالياً وإدارياً، ومبدأ التكامل بين الملكية والإدارة، وتنطلق من المفاهيم الحاكمة التالية:

*مفهوم الاستثمار الاجتماعي؛ عوضاً عن صفة (غير الهادفة للربح) التي تتحايل بها الجامعات الخاصة على مبادئ الدستور، والتي ترفعها الجامعات الأهلية الجديدة الآن، فالنموذج المقترح من خلال الاكتتاب يهدف إلى استثمار الموارد اقتصادياً لصالح الأفراد والفئات والصالح العام، وإلى استثمارها تنموياً من خلال تطوير التعليم والبحث العلمي والإنتاج.

*مفهوم التميز للجميع، عوضاً عن فكرة تمييز البرامج الجديدة في تلك الجامعات عن نظيراتها في الجامعات الأم، لكونها تُخل بمبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، فالنموذج المقترح يهدف في الأساس إلى الارتقاء بكافة برامج التعليم الجامعي، وإن كانت البداية من تلك المطروحة في الجامعات الأهلية على سبيل الجذب والتجريب تمهيداً لتعميمها وليس احتكارها.

*مفهوم التنوع، عوضاً عن تنميط التعليم الجامعي الذي قضى على الشخصية البيئية الإقليمية لكل جامعة.

لقد مثلت تلك الجامعات الجديدة فرصةً جيدة لإرساء شراكة مجتمعية حقيقية، تتعدى الممارسات السطحية الراهنة، من حيث تحقيق المصالح المشتركة لكافة الشركاء، ولكن الأمر مرهون بنجاعة آليات التعبير عن تلك المصالح والتعاون على تحقيقها، وهو ما يتناوله المقال التالي.

## (3) من الأمومة إلى التوأمة

**في المقالين السابقين تناولتُ أهمية إيجاد ظهيرٍ مجتمعيٍ من الأفراد والفئات التي تمثل جماعات مصلحة تضمن نجاح النماذج المستحدثة من الجامعات الأهلية الجديدة، كما تناولت طبيعة تلك المصالح، والمفاهيم الحاكمة لإدارتها في سبيل إرساء المفهوم الصحيح للجامعة الأهلية.**

**وفي مقال اليوم أفصل لآلية إدارة العلاقة بين الجامعة (الأم) الحكومية وبين الجامعة الأهلية التي ولدت من رحمها، وذلك بهدف الانتقال بها من مرحلة الأمومة إلى التوأمة، وهو هدف يتسق مع مفهوم " التميز للجميع" الذي أشرت إليه في المقال السابق.**

**فقد اتجهت الدولة إلى استغلال جانب من الأصول والوفورات المالية في بعض الجامعات الحكومية لتمثل "حبلاً سُرياً" يمد الجامعات الوليدة بمقومات الحياة حتى يشتد عودها، لكنها مع تلك العلاقة الاعتمادية ميزت الجامعات الأهلية الوليدة ببرامج جاذبة عالية الكلفة والعائد لتحقق لها التميز، ما يمثل ، إذا اقتصر الأمر على ذلك، استنزافاً للجامعات الأم وحكماً عليها بالذبول والموات.**

**لذلك ينبغي إرساء علاقة مصلحة مادية وأكاديمية بين الجامعتين، تتم إدارتها من خلال آلية الشراكة في التمويل واقتسام العوائد، وآلية الشراكة في تطوير وإدارة البرامج التعليمية والبحثية.**

**فعلى مستوى الشراكة الاقتصادية، لابد من تخصيص نسبة لا تقل عن 50% من العوائد على حصة الجامعة الأم في التمويل لصالح تطوير برامجها التقليدية، حتى لا تستنزفها أوجه أخرى مثل تغطية العجز في الأجور والنفقات التشغيلية، خاصة عندما تبدأ الدولة في تقليص تمويلها للجامعات الأم من الموازنة العامة.**

**وعلى مستوى الشراكة في تطوير البرامج الدراسية والبحثية، لابد من انتهاج سياسةٍ أكاديميةٍ تستهدف في محصلتها النهائية تطوير كلتا الجامعتين معاً، حيث تبدأ بطرح البرامج الجديدة المتميزة في الجامعة الوليدة، ثم يتم طرحها في الجامعة الأم بعد تجريبها وتقييمها.**

**والأصل في هذه العلاقة ألا يستأثر طلاب الجامعة الأهلية الوليدة بتميز برامجها نظير ما يدفعونه من مقابل، بل تمثل حصيلة مصروفاتهم الدراسية المرتفعة نسبياً مصدراً لتمويل تلك البرامج وتطويرها والاستثمار فيها، وأن يستفيد طلاب الجامعة الأم من هذا الدعم لصالح تطوير برامجهم وإحلال الجديد محل مالا تطلبه سوق العمل بفعل التطور التقني والوظائف المستحدثة، خاصةً وأن الطلب على البرامج الجديدة في كلتا الجامعتين سيكون متزايداً، ولن تستطيع الجامعة الوليدة تلبيته وحدها.**

**إن الهدف من الشراكة في إدارة البرامج في الجامعات الحكومية الأم والجامعات الأهلية الوليدة هو الانتقال من مرحلة الأمومة إلى مرحلة التوأمة، لينتهي الأمر بتسمية جديدة هي جامعة (حلوان على سبيل المثال1,2 )على غرار بعض الجامعات الغربية العريقة..فهل يمكن أن يتحقق ذلك ؟**

## (4) تمويل الجامعات الأهلية

**مرة أخرى وبعد مراجعة المصادر الصحفية خلال شهري يوليو وأغسطس 2020 التي نشرت أخبار صدور قرارات مجلس الوزراء ورئاسة الجمهورية بإنشاء أربعة جامعات أهلية هي: الجلالة، والعلمين، والمنصورة الجديدة، وسلمان (3 فروع)..لم أجد أية إشارة إلى مصدر تمويل إنشاء تلك الجامعات، فقط هناك إشارة مختصرة إلى إجمالي التكلفة وهي 30 مليار جنية،.. وهناك إشارة أخرى تتصل**

**باستغلال الأراضي المملوكة للجامعات الحكومية في المدن الجديدة لبناء نسخ جديدة أهلية من تلك الجامعات عليها.**

**ونظراً لأن مشروع الموازنة العامة للدولة المنشور على موقع الحكومة الإلكترونية يحتاج إلى متخصص لاستخراج هذا البيان، فأنا أهيب بالقراء الأعزاء تقديم المساعدة في هذا المجال.**

**وبوجهٍ عام، وحتى ينجلي الأمر بمعلومات موثوقة حول مصدر التمويل، وما إذا كانت قروضاً، أو مساعداتٍ، أو تمويلاً مشتركا، أو حكومياً خالصاً..أو من فوائض عوائد جهاز مشروعات الخدمه الوطنيه للقوات المسلحة ..أو أيا ما كان، فإن هذا التمويل يعد مالاً عاماً مملوكاً للشعب، ويتعين أن تكون الفرص التعليمية التي تقدمها تلك الجامعات إضافةً كميةً وكيفيةً إلى رصيد الفرص المتاحة للتنافس عليها بين الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة وما يعادلها من خلال آلية مكتب التنسيق.**

**وحتى لا يتهمنا أحد بسوء النية أو السعي إلى التشكيك، فإن السبيل الأنسب إلى تقويم الأمر هو أن تُطرح أسهم تلك الجامعات للاكتتاب العام مع ميزة تفضيلية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات الحكومية، نقداً أو من خلال حصص هؤلاء في الصناديق الخاصة الموجودة بهذه الجامعات، وبذلك تسترد الجهة الممولة سواء كانت خارجية (استثمار أجنبي أو تمويل دولي) أو داخلية، أموالها وتتخلى في المقابل عن حقها في الإدارة، ويعود حق الإدارة إلى مجالس أمناء تُنتخب من الجمعيات العمومية للمساهمين.**

**أن مفهوم الجامعة الأهلية مفهوم منضبط وعادل يضمن تحقيق أهداف التعليم العالي والجامعي الوطني..ليتنا نعود إليه ونطبقه بشفافية بدلاً من الالتفاف عليه..أليس كذلك؟**

# 4.تدويل التعليم .. ومفاهيم أخرى

**1. المركز والأطراف**

**2. التنمية البشرية.. الرجوع إلى الحق**

**3. الخطاب الأممي والخطاب الدولي**

**4. قراءتنا لمفهوم التميز في التعليم**

**5. في اليوم العالمي للتعليم: ما وجه تميز التعليم العربي؟**

**6. نحو نموذج عربي للتميز في التعليم .. التربية لتحقيق الاستخلاف**

**7. التربية لتحقيق الاستخلاف.. أبعاد التعلم وستوياته**

**8. التربية لتحقيق الاستخلاف .. مواصفات الإنسان العربي**

Mohammad Madbouli 15

يناير 2021 ·

# ( 1 )المركز والأطراف

مع بداية الألفية الثالثة تم تدشين مجموعة من آليات تدويل التعليم، وخاصة العالي منه، ضمن تطبيقات مفهوم "العولمة" الذي بدأ الإعداد له مبكراً مع نهاية الحرب الباردة، والذي بدأ من خلال مفاوضات أروجواي ثم إنشاء منظمة التجارة العالمية 1995، ورافق هذه التحضيرات ازدهار حركة المعايير التربوية في الولايات المتحدة بتأثير التقرير الرئاسي "أمة في خطر1983."

وكان للبنك الدولي دوراً مهماً في حركة التدويل هذه، من خلال تمويل مئات مشروعات تطوير التعليم في الدول النامية وفقاً للمعايير (مثال: مؤتمر تطوير التعليم العالي في مصر 2000 وما أقره من مشروعات)، كما كان لمنتدى "دافوس" الذي بدأ في السبعينيات من القرن الماضي دوراً في توسيع النقاش الدولي بين المهتمين بالاقتصاد ليشمل التعليم والبحث العلمي والابتكار، خاصة وقد بدأ المنتدى في إصدار تقرير التنافسية العالمي اعتباراً من 2004 متضمناً مؤشرات التعليم والبحث العلمي بوصفها المؤشرات الأكثر أهمية في تنمية الاقتصاد الكلي للدول.

وكما جرت العادة، استجابت دوائر البحث ودوائر صنع القرار في الدول النامية لكل جديدٍ يتم طرحه من المفاهيم من قبل تلك المؤسسات، بل وتم إنشاء مؤسسات محلية وإقليمية في تلك الدول لتدارسها وإعداد التقارير السنوية الوطنية وشبه الإقليمية والإقليمية وفق مؤشراتها (مثال: مجموعة المؤسسات البحثية الخليجية المسماة بأسماء الحكام والمانحة للجوائز المجزية في تلك المجالات).مع إيلاء قدر يسير من الاهتمام لنقدها ومحاولة توطين مؤشرات قياسها العولمية.

ولأن واقع التعليم في الدول العربية يصرخ بالتفاوت منذ تدفقت عوائد الطفرة النفطية الأولى منتصف السبعينيات، ثم أتت الأزمات الاقتصادية والسياسية والعسكرية بمزيدٍ من التفاوت خلال العقود الأربعة التالية، وأخيراً كانت الذروة مع انهيار منظومات التعليم الوطنية في خمس دول عربية (الصومال، والعراق، وسوريا، واليمن، وليبيا) بسبب النزاعات الداخلية، وتداعي نظيراتها من النظم التعليمية في بقية الدول غير النفطية، فإن الاستمرار في تبني السياق العربي لطائفة المفاهيم التي تعتمدها المؤسسات الدولية لتدويل التعليم، بما تكرسه من المزيد من التفاوت الصارخ يعد أمراً خطيراً من الناحية الاستراتيجية على مفهوم الأمن القومي العربي واستقراره.

لقد كان تنافس التلاميذ الغربيين مع نظرائهم الآسيويين في ألومبياد العلوم والرياضيات سبباً مباشراً لتدشين حملة التدويل في التسعينيات، ومن قبل كان تنافس منظومة أبحاث الفضاء الأمريكية مع منظومة الفضاء الروسية سبباً مباشراً في استعار حركة التعليم المبرمج والتخلي عن أفكار (جون ديوي) في الخمسينيات، فما وجه التنافس المستعر الذي يواجهه خريجو نظم التعليم العربية الآن ومستقبلاً، بحيث يقتضي توجيه كافة الجهود والإمكانات لاستيفاء مؤشرات التميز والسعي المحموم لتبوء ترتيبات متقدمة في تقارير التنافسية؟

يكمن جزء من الإجابة في الإحصاءات التي تُظهر نسبة مساهمة العلماء والباحثين من أصولٍ عربية في منظومات البحث العلمي والابتكار الغربية، على الرغم من تراجع ترتيب جامعاتهم الأم في دولهم الأصلية في التصنيفات العالمية !! ما يكشف لنا المعيار الحقيقي للتميز الذي تعتمده دوائر البحث والتطوير في المؤسسات الصناعية والجامعات الغربية، ألا وهو "التميز الفردي". فقليلاً ما يمثل الانتماء إلى مؤسسة تعليمية أو بحثية عربية ذات سمعة عاملاً حاسماً في استقطاب النابهين

العرب، مقابل عوامل التميز الفردية التي يتحلى بها الباحث وتتميز بها بحوثه وابتكاراته.

كما تكمن الإجابة في تلك المشروعات الأوربية الكبرى الممولة لتأهيل مؤسسات التعليم العام والعالي في دول جنوب وشرق المتوسط، من أجل الوفاء بحاجة مؤسسات الإنتاج في دول الاتحاد الأوربي من الكوادر الشابة، والتي يعلن عنها رسمياً، وتوقع بشأنها بروتوكولات التعاون مع الحكومات العربية.

إن تبني مفهومات ومعايير ومؤشرات من شأنها الارتقاء بجودة المؤسسات التعليمية العربية وجودة خريجيها أمرٌ مهم، ولكن الأهم منه أن يتم تطوير مثل تلك المفهومات عربياً بفعل احتياجٍ حقيقي وتفاعلٍ واقعي مع عوامل التحدي والتهديد، وإلا فعلى الأقل يجب أن تخضع تلك المفاهيم والمؤشرات المتبناة لمزيدٍ من التحليل والنقد لتبين معانيها، ونتائج تطبيقها، وما يترتب على إرسائها، بعيداً عن منطق الصرعات (الموضات) التي ما تلبث أن تطبق حتى يجري التخلي عنها بعد نقدها في سياقاتها، وهذا ما سوف نبدأ فيه في المقالات التالية

**Mohammad Madbouli**

19يناير 2021 ·

## (2)التنمية البشرية.. الرجوع إلى الحق

ليس الحق المقصود بهذا العنوان هو "الفضيلة"، أو الصواب..بل المقصود هو المفكر الباكستاني (محبوب الحق) وزميله المفكر الهندي الحاصل على جائزة نوبل (أمارتيا سِن) اللذان أخذا على عتقهما إصدار النسخة الأولى من تقرير " التنمية البشرية" من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي مطلع 1990.

فقد مثل مبدأ " الإنسان هدف التنمية وموضوعها"، الذي تمحور حوله مفهوم التنمية البشرية، عودةً إلى النهج الصحيح بعد انحرافه عقوداً بفعل مفاهيم التنمية الاقتصادية والاجتماعية السائدة عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، حين كانت هناك حاجة لقياس ومقارنة جهود إعادة إعمار أوربا ودول العالم التي دمرتها الحرب.

وعلى الرغم من استمرار تقارير التنمية البشرية في الصدور لثلاثة عقود كاملة، تم خلالها تطوير الدليل ومؤشراته أكثر من مرة لمعالجة أوجه القصور بها، فقد انصرف اهتمام الدول النامية إلى تقارير أخرى يصدرها "منتدى دافوس الاقتصادي" تحت عنوان " تقرير التنافسية" منذ 2004, وأصبح ترتيب الدول فيها مادة للمناقشات المعمقة على المستوى الرسمي والأهلي، وأنشئت المؤسسات والمؤتمرات وأصدرت التقارير الوطنية، بل ووضعت الاستراتيجيات والخطط وفقاً لها.

ولكونها دولاً نامية، فقد خضعت بحكم العادة لخطاب العولمة الرأسمالية، عوضاً عن تبني الخطاب الإنساني التنموي الذي يعبر عنها، بالرغم من استحالة تنافسها مع الدول الصناعية الكبرى في مؤشرات الابتكار ومعززات الكفاءة والجاهزية التكنولوجية..وغيرها.. لكن بعضاً من تلك الدول (الدول العربية النفطية) استطاعت أن تجد لها موطئ قدم في الترتيب التنافسي من خلال المؤشرات المرتبطة بالدخل والناتج الاجمالي، واستطاعت أكبرها وهي السعودية الظفر بعضوية مجموعة العشرين لأكبر الاقتصادات، ما عزز من طموح تلك الدول في المنافسة على مؤشرات أخرى من أهمها التعليم، والذي وفرت له أغلب المعطيات الكمية والنوعية.

لكن واقع الحال في المؤسسات التعليمية في المجموعة العربية ذات التفاوت الصارخ مابين دولٍ نفطية تحتل مواقع متقدمة في تقارير التنافسية، ودولٍ غير نفطية تكافح فقط من أجل إتاحة الفرصة التعليمية لسكانها، وثالثةٍ انهارت فيها نظم التعليم بسبب الاحتراب الداخلي، يشي بتواضع المُخرج التعليمي وتدني المهارات، بحيث

**يصبح تنافسها مع مخرجات النظم الأخرى المتقدمة أمراً تحسمه السمات الفردية والمهارات الشخصية للأفراد، وليس للمؤسسات التي تعلموا فيها، بالرغم من ترتيبها المتقدم!!**

**وتعود تلك الدول جميعها (نفطية وغير نفطية) لتنتقد معايير ومؤشرات التنافسية العالمية (العولمية) وتراها غير منصفة، بل وتسعى إلى إرساء أطرٍ ونماذج معيارية إقليمية بديلة تراعي خصوصيتها.. ويُطل التفاوت الصارخ فيما بينها برأسه في المناقشات، ويحاول كلُ فريقٍ استقطاب النموذج ليصبح مطابقاً لمعطياته هو، ساعياً إلى إحراز التفوق الإقليمي على أقرانه الذين أعيتهم الأزمات الاقتصادية الخانقة والنزاعات الأهلية الملتهبة.**

**لقد استطاعت تربية اليسر التي أفرزتها طفرتا النفط الأولى والثانية إحراز مواقع متقدمة بمؤشرات تعتمد أساساً على توافر الإمكانات، لكنها ظلت عقوداً تعتمد في خططها التنمويةعلى مخرجات تربية الكفاف في الدول الشقيقة كثيفة السكان المصدرة للكفاءات البشرية..حتى إذا فرغت تلك الأخيرة من الكفاءات، والإمكانات وافترس الظلم الاجتماعي ما تبقى لها من مقومات جودة التعليم وتكافؤ فرصه، وقف الجميع أمام سباق الثورة المعرفية والصناعية الرابعة والخامسة وما بعدهما عاجزين.. فهل من رجوع الى الحق (الحق في التعليم الجيد المنصف المستدام للجميع) من جديد، وعودة الاعتبار إلى الإنسان بوصفه هدف التنمية وموضوعها؟**

**Mohammad Madbouli**

· 23يناير 2021

## (3)الخطاب الأممي والخطاب الدولي

**في كتابي المعنون " التربية تجدد نفسها، تفكيك البنية" الصادر عام 2008 عن الدار المصرية اللبنانية، وتقديم شيخ التربويين الدكتور حامد عمار.. تناولت**

بالتحليل أوجه التناقض بين الخطاب الأممي حول التعليم، الصادر عن الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة، والذي يعبر عن وجهة نظر مجتمعات العالم ودوله بأوزانها النسبية الرسمية، وبين الخطاب الدولي الصادر عن المؤسسات المهتمة بالتعليم والتنمية من وجهة نظر الدول والمؤسسات الصناعية والاقتصادية الكبرى.

ويظهر هذا التحليل صراعاً بين الخطاب الإنساني كما تمثل في تقارير اليونسكو بداية من تقرير إدجار فور" تعلم لتكون" 1972, وتقرير جاك ديلور" التعليم ذلك الكنز المكتون" 1996, وتوصيات مؤتمر جومتيين 1990 " التعليم للجميع" ..ومؤخرا "تعلم لتصبح الشخص الذي تريد" 2020.. وتقارير منظمة اليونسيف المتعددة، وكما تمثل في تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول "حالة التنمية البشرية" منذ 1990, ثم أهداف التنمية المستدامة حتى 2030 .. وبين الخطاب التنموي العولمي مثل خطاب البنك الدولي ومشروعاته، و ومشروعات منظمة التعاون الاقتصادي والتنميةOEEC ، ومنتدى دافوس الاقتصادي وتقارير التنافسية..الخ

إن جوهر الاختلاف بين الخطابين يكمن في موقع الإنسان وقيمته، خاصة في حالات ضعفه ووهنه، من حيث الجهل والمرض والفقر والتمييز.. إلخ في السياسات الحكومية المستهدفة في مقابل قيمة الاقتصاد ومؤشراته في تلك السياسات. ما يعكس توجهات وأولويات وقناعات ومصالح صاحب الخطاب ومن يتلقى ذلك الخطاب ويلتزم به، وهو حقٌ أصيل لكل من صاحب الخطاب ومتلقيه ومتبنيه.

إلا أن مكمن الخطورة هو في ذلك الفصام بين كون الأطراف المتلقية للخطاب العولمي في التعليم والتنمية والملتزمة به من الدول النامية، هي ذاتها التي تتحقق مصالح الدول الرأسمالية الكبرى على حسابها !! وفي كون تلك الأطراف أطرافاً تابعة للمراكز الرأسمالية، تتحرى استيفاء ما تفرضه عليها تلك المراكز من معايير ومؤشرات بعيدة المنال دون أن تتمكن فعليا من المنافسة معها!!

إن عودة الدول النامية (والمجموعة العربية جزء منها وإن بدا للبعض منها غير ذلك) إلى تبني الخطاب الأممي الإنساني في التعليم وآلياته التمكينية والتقويمية عوضاً عن الخطاب العولمي التنافسي الاقتصادي يمثل ضرورة بقاء واستمرار وأمن قومي إن هي أرادت تحقيق تقدم حقيقي ينطلق من مصالحها وواقعها..فهل يكون ذلك؟

Mohammad Madbouli

· 23يناير 2021

## (4) قراءتنا لمفهوم التميز في التعليم

كانت حركة المدارس الفعالة 'school effectiveness هي الوجه التطبيقي لأفكار المحافظين الجدد في مواجهة أزمة المدرسة الغربية في الثمانينيات حين شحت الميزانيات الحكومية المخصصة للتعليم وتراجع ترتيب التلاميذ الأمريكيين والبريطانيين في مسابقات العلوم والرياضيات الدولية أمام نظرائهم الآسيويين.

وكان استيفاء نواتج التعلم المستهدفة، هو معيار التميز للمدرسة ومن ثم منحها ما تستحق من الدعم الحكومي، ووضعها في لوحات الشرف وتمييز لافتاتها ومطبوعاتها بوصفها مدارس فعالة متميزة، ما يدعم اختيار أولياء الأمور لها لإلحاق أبنائهم في إطار من التنافسية لتحقيق جودة التعليم ونجاعته.

ولأن المحافظين الجدد كانوا يؤمنون بتسليع التعليم وتقليص المسؤولية الحكومية عن الإنفاق عليه، صاغوا معيار الشراكة المجتمعية ضمن معايير التميز فلم يكن الأمر سهلاً أمام مدارس الأحياء الفقيرة لتمويل برامجها، ما زاد من تدني فاعليتها وتميزها، وازداد التمييز ضدها فجاجة وسفورا!!

هكذا كانت ملابسات المفهوم منذ تشكيل لجنة التميز في التعليم في عهد (ريجان)، ولجنة إصلاح التعليم في عهد (تاتشر)، وتجلياته في تقرير "أمة في خطر

1983 ثم تقرير بوش الأب " أمريكا 2000"..ولكن هل تضمنت تطبيقات المفهوم في سياقه الانجلو أمريكي تمايزاً بين المؤسسات التعليمية والبرامج من حيث الموضوعات والمحتوى وطبيعة الفرص؟ أم اقتصر المفهوم على وسائل وأساليب تحقيق نواتج التعلم واستيفاء معاييره؟

الإجابة هي النفي، فقد كان مفهوم الفاعلية (أو النجاعة كما أفضل أن أترجمه إلى العربية) في تحقيق نواتج التعلم هو محور المفاضلة، بينما جاءت التطبيقات في سياقنا العربي بعد نحو عقدين من الزمن (أو ما أسميه فرق التوقيت الحضاري) حاملةً ألواناً من "التمييز" الجائر بدعوى التميز، خاصة في البلدان العربية غير النفطية التي تعاني شح الانفاق، حيث رفع شعار استعادة التكلفة recovering وترشيد المجانية، فحفلت الجامعات بالبرامج المتميزة والبرامج الجديدة تحت أشكل شتى مثل: دراسة ذات التخصص ولكن باللغة الأجنبية لتأهيل الخريج للعمل بالشركات الاستثمارية والبنوك الاجنبية، وفتح تخصصات مختلفة ليست متوافرة في الأقسام الحكومية (المجانية), أو تحت مسمى"التعليم الموازي" ..ومؤخراً تحت مسمى الجامعات الأهلية والفروع الدولية... وغيرها، كما حفلت نوعيات المدارس بتشكيلاتٍ منوعة متفاوتة الكلفة طالت حتى التعليم الديني مثل المدارس الأزهرية لغات..الخ

والمدهش أن هذه القراءة غير الصحيحة في السياق العربي لمفهوم التميز في التعليم، لم يرافقها تطبيق حقيقي لفكرة التعليم المستند إلى المخرجات والمعايير، بالرغم من إنشاء العديد من هيئات ضمان الجودة في الدول العربية، لكنها أنشئت تابعة للحكومات ما جعل استيفاء المعايير من قبل المؤسسات التعليمية باباً واسعاً لتفريغ مفهوم التميز من مضمونه، وتحويله إلى شكلٍ فقط، بل وباباً واسعاً للفساد أيضاً.

**والآن، وقد انتهت كثير من الدول العربية إلى نتيجة عامة مفادها الحاجة إلى إرساء نموذج عربي للتميز في التعليم وجودته، فما الإطار الفلسفي والايديولوجي الذي يتوجب الانطلاق منه نحو ذلك الهدف؟.. هذا ما سوف نحاول التفكير فيه في المقالات التالية.**

**Mohammad Madbouli**

· 24يناير 2021

## (5) في اليوم العالمي للتعليم: ما وجه تميز التعليم العربي؟

**بمناسبة اليوم العالمي للتعليم، واستكمالاً للمقال السابق حول القراءة العربية لمفهوم "التميز في التعليم"، أقتبس السطور التالية من مسودة الوثيقة الاسترشادية للإطار العربي الموحد لوصف مؤهلات التعليم العام، التي قمت بإعدادها إبان عملي مديراً لإدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بين عامي 2016-2018**

**.."وعلى الرغم من أهمية تقييم النظم التعليمية ومعايرتها بمعايير موحدة، يظل التميز مطلباً يسعى إلى تحقيقه كل نظام ليؤكد حضوره وتأثيره وقدرته على الريادة، بل وقدرته، إن أراد ذلك، على اصطناع معايير ومؤشرات جديدة تعكس ذلك التميز، بل وإقناع الآخرين بها، وجعلهم يسعون إلى تحريها وتبنيها طوعاً واختياراً، فصناعة المعايير شأن المتميزين، ولكنها ليست مستحيلة على من يسعى إلى التميز."**

**وإذا كانت النظم التعليمية العربية قد مرت منذ مرحلة الاستقلال في النصف الثاني من القرن الماضي باختبارات عديدة، تفاوتت خلالها الإنجازات والصعوبات لدى كل منها، فإن أهم تلك الاختبارات، هو ذلك الذي يتعلق بتحقيق التميز، ففي خضم سعي نظم التعليم العربية نحو تحقيق التوسع الكمي والإتاحة من جهة، وإنجاز التحديث**

واستيفاء معايير الجودة من جهة أخرى، اقتصر مفهوم التميز لدي الكثير منها على تحقيق مراتب متقدمة في التقييمات الدولية وفقاً للمعايير المعتمدة سلفاً، عوضاً عن السعي إلى التميز استناداً إلى معاييرها التي تعكس خصوصيتها الحضارية.

وفي هذا الاتجاه يأخذ الإطار العربي لوصف المؤهلات على عاتقه مهمة إظهار الخصوصية الحضارية العربية*، باعتبارها وجه التميز للتعليم العربي في معرض وصف مستويات التعلم بأبعاده المعرفية والمهارية والوجدانية، ولكون تلك الخصوصية تمثل ركناً مهماً من أركان الخطاب الحضاري الموجه نحو الذات ونحو الآخر: فمن ناحية يتوجه الإطار العربي إلى الذات الحضارية يستحث فيها استعادة زمام المبادرة والريادة، انطلاقاً من إدراكٍ موضوعيٍ لموقعها الراهن ومواطن القوة ومواطن القصور في نظمها التعليمية على تعددها وتنوعها .ومن ناحية أخرى يتوجه الإطار العربي إلى الآخر الحضاري بخطاب مفاده: "ها نحن ذا.. وذي مكانتنا التي نستحقها". انطلاقاً من إدراكٍ موضوعيٍ لخصوصيته الثقافية، علاوة على استيفائه لما هو مشتركٍ وعامٍ وجامعٍ من المعايير العالمية.

ووجه التميز الحضاري في وصف التعلم في سياقه العربي وثيق الصلة برصيدٍ مكنونٍ من العناصر الوجدانية شديدة التأثير مثل:

- الإيمان بالله، والقيم العربية الأصيلة
- المكانة الخاصة للعلم وطلبه في المرجعيات الروحية العربية
- توقير العلماء، والنظر إلى المعلمين بوصفهم أصحاب رسالة أكثر من كونهم مهنيين احترافيين.
- الاعتزاز باللغة العربية ومكانتها الخاصة روحياً وثقافياً
- الاعتزاز بمنجزات إبداعية وثقافية وعلمية عربية وإسلامية ساهمت في إعمار الكون وإسعاد البشرية.. وغيرها.

**وهي مكنونات تثري التعلم العربي وتسمه بما يميزه، وتتجاوز المعنى التقني المحايد لتحصيل المعارف وامتلاك المهارات والاضطلاع بالمسؤوليات الاجتماعية .. وغيرها مما تهتم به أطر وصف المؤهلات.**

**ولاشك أن في إضافة ذلك البعد الوجداني والوطني العربي في معرض توصيف مستويات التعلم ونواتجه ومؤشرات إنجازه، يرسم صورةً ذهنية حقيقية ومميزة للذات الحضارية العربية ومنظوماتها التعليمية التي تعكس فكرها التربوي وتصورها لملامح الإنسان العربي الجديد، ليس بوصفها منظوماتٍ طاردةٍ أو منغلقةٍ على نفسها، بل بوصفها منظوماتٍ منفتحةٍ وجاذبةٍ ورائدة في محيطها الحضاري الإسلامي والإقليمي والدولي".**

**Mohammad Madbouli**

26يناير 2021 ·

## (6) نحو نموذج عربي للتميز في التعليم .. التربية لتحقيق الاستخلاف

**حاولتُ في المقالات السابقة إظهار معضلة تحقيق التميز للتعليم العربي، ووقوعه في مزلق التدويل موضوعاً وتقييماً على مدى عقود، وكيف انجرفت نظمه في تيار المنافسة العالمية دون ميزة تنافسية حقيقية تمكنها، بينما تنتمي موضوعياً إلى الخطاب الأممي ذي النزعة الإنسانية التمكينية.**

**وأشرتُ في المقال السابق إلى محاولة البحث عن وجه التميز لهذا التعليم في بعده الوجداني المؤثر والملهم لبقية أبعاد التعلم، من خلال مشروع الإطار العربي لوصف المؤهلات، حيث تقع قيم الإيمان بالله، والقيم العربية الأصيلة، وتقدير العلم والعلماء إلى مراتب السمو، والاعتزاز باللغة العربية والمنجزات الحضارية .. وغيرها في القلب من هذا الوجدان الجمعي للمتعلمين العرب.**

واليوم أجدني أمام المفهوم الجامع لهذه الأبعاد دون اصطناع أو تكلف، والذي يتجاوز حدود الانتماء المحدد لديانة أو مِلَة معينة، إلى مفهومٍ أوسع وأرحب لعلاقة الإنسان بخالقه وعَالمه والبشرية والكون كله؛ ألا وهو مفهوم "الاستخلاف."

والمفهوم يمتاز بتعدد أبعاده الدلالية لدرجة معجزة، فهو يتجاوز مفهوم الإنابة Representationحين ينتمي المنيب والنائب إلى جنسٍ واحد وإن اختلفا في الدرجة والمكانة، كما يختلف عن مفهوم التفويض Authorization الذي قد يُمنح لظرفٍ مؤقت دون غيره، ويختلف عن مفهوم الوراثة heredity حيث الانتقال الكامل والنهائي للملكية بانتهاء حياة المورث.. ولكنه يشملها جميعها وأكثر، ويميز علاقة الخالق بالإنسان من حيث تكريمه وتكليفه بعمارة الكون مقابل تسخيره له بمقدار ما يعلم ويعمل.

والتربية لتحقيق الاستخلاف غاية تربوية جامعة لمناشط التعليم والتعلم والبحث والابتكار في آن، لأنها بمثابة التكاليف الواجب أداؤها لنيل التكريم والتمتع بالموارد المسخرة. وهي – التربية للاستخلاف –تلبي حاجات الإنسان على تدرجها وتنوعها ما بين أساسيٍ ماديٍ ونفسيٍ معنويٍ؛ ففيها يبحث الإنسان ويسير في الأرض لينمى مواردها ويستثمرها لتوفير غذائه ومسكنه وكسائه ويعمل ويُعلم الآخرين كيف يقومون بذلك، ويتخلق بأخلاقيات تحقق له الانتماء والتقدير ويربي الآخرين لكي يحظوا بذلك، ويخطط ويسعى متفكراً لتحقيق ماهيته وذاته ويكسب الآخرين كيفية السعي الحثيث إلى ذلك.

وتناولي لغاية تحقيق الاستخلاف من خلال التربية العربية ليس ضرباً من انتهاج البنيوية المتعالية على النقد، الأسيرة لنصوص بنيةٍ فكريةٍ منطقيةٍ متجاوزة لنسبية الزمان والمكان، وإن كان ذلك مما يميز استقبال العربي للمفهوم وخلفياته العقدية، ويجعل تبنيه بوصفه غاية التربية مهمة يسيرة، ولكنه نهجٌ وظيفي يخلص

إليه استقراء الخطابات التربوية والغايات والشعارات المرفوعة على تنوعها عبر عقود، ومقاربة وضعية لاستثمار خصائص ثقافية وحضارية تميز السياق العربي وتوظيفها لتحقيق نهضته الأصيلة غير المستعارة.. وهو أمرٌ يحتاج إلى مزيدٍ من المناقشة والتحليل والبحث عن الأدلة والمؤشرات.

**Mohammad Madbouli**

27يناير 2021 ·

## (7) التربية لتحقيق الاستخلاف.. أبعاد التعلم وستوياته

طرحتُ في المقال السابق مفهوم "الاستخلاف" بوصفه غاية التميز للتعليم العربي، وتناولت باختصار كيف أنه مفهومٌ مركب يتجاوز دلالات مفاهيم أخرى مألوفة مثل الإنابة والتفويض والوراثة وغيرها، وكيف أنه جامعٌ لمناشط التعلم والتعليم والبحث والابتكار والعمل، وكيف يُلبي مجموعة الحاجات الإنسانية الأساسية المادية منها والمعنوية، كما بينتُ المنطلق المنهجي لتبني المفهوم من منظورٍ وظيفي يستثمر الخصائص الثقافية للسياق العربي في بناء نسقٍ معياريٍ لتقييم نظمه التعليمية، ناهيك عن قيمته البنيوية الحاكمة والموجهة.

وفي هذا المقال أحاول تعيين أبعاد التعلم ومستوياته لتحقيق غاية الاستخلاف وفقاً لما استقر عليه الأدب التربوي واعتمدته الوثائق المرجعية الأممية، إذ يمتاز مفهوم الاستخلاف بتسلسل منطقي أكثر تماسكاً من التصور الثلاثي المعتاد عند (بلووم)، من حيث تصدر البعد الوجداني بما يتضمنه من قيمٍ وقناعاتٍ دافعة للتسلسل الإجرائي لبقية أبعاد التعلم المعرفية والمهارية؛ وهو ترتيبٌ مخالف لما تقره المثالية حين جعلت من (معرفة) الفضيلة باباً للتخلق بها والاعتقاد فيها، ومخالفٌ للواقعية حين جعلت من (التجربة الحسية) باباً لبناء المفاهيم المُجردة والقيم والاتجاهات، كما

**أنه مخالف للبرجماتية التي جعلت من (الخبرة) النسبية باباً لاستخلاص القيم الملائمة والمحققة للتكيف.**

**فنقطة البدء مع التعلم بغرض الاستخلاف هي "الإيمان" بتلك الحكمة من الوجود الإنساني، ومن ثم يأتي بعد ذلك الشروع في طلب العلم (البحث عن المعرفة وتعلمها وتعليمها)، ومواصلة العمل (إتقان المهارة والتطبيق والابتكار) لتحقيقها، وهو من الناحية الفعلية تسلسل تمتاز به التربية العربية، إذ يبقى البعد الوجداني حاضراً بقوة وموجهاً للبعدين المعرفي والمهاري، وتظل قيم "الإتقان" و"الاحتساب" و"الإحسان" .. وغيرها حاكمة لأداء الباحث والمعلم والمتعلم والمبتكر، وضامنة لجودة ذلك الأداء وتميزه، وبينما يبقى معيار تقييم جودة الأداء خارجياً في النظم الغربية، يبدأ المعيار داخلياً في ظل مفهوم الاستخلاف وإن كان يخضع للرصد والقياس الخارجيين.**

**أما عن مستويات ذلك التعلم لتحقيق الاستخلاف فهي موافقة لما أقره اليونسكو فيما يُعرف بالتصنيف الدولي المقنن للتعليم(إسكد) (1997)؛ إذ يبدأ التعلم <u>بمستوى قاعدي</u> مدعوم في بيئة مُتحكمٌ فيها، وهو لم يبلغ بعد مرحلة الاضطلاع بواجبات التكليف، وهي مرحلة نمائية اعتمادية نسبياً لكنها أساسية للبناء عليها، ووجه التميز بها يتركز في المضمون الإيماني (وفقاً لانتمائه الروحي) الموجه لأنشطة اللعب والاكتشاف والتعلم، مع إتقانٍ للمهارات الأساسية، ثم يأتي <u>المستوى الثاني</u> من التعلم الموجه حيث يُظهر المتعلم معرفةً ومهاراتٍ أساسية لمواصلة التعلم و/أو العمل البسيط، ثم يأتي <u>المستوى الثالث</u> : حيث يظهر المتعلم معرفة عامة ومهارات أساسية، ذات صلة بكفايات اجتماعية وعملية أساسية للقيام ببعض الأدوار التنموية المحدودة. ويكون لدى المتعلم مستوى أساسي من المهارات المناسبة للعمل أو موصلة التعلم. وهو بداية الاضطلاع بواجبات التكليف والقيام بمهام الاستخلاف عملياً، ثم يأتي <u>المستوى الرابع</u>: حيث يُظهر المتعلم مدىً واسعاً من المعارف الواقعية والمهارات**

العملية التي تصلح أساساً مناسباً لمواصلة التعلم و/أو العمل، ويكون لدى المتعلم نطاق من المهارات الشخصية العامة المناسبة للاضطلاع بمهام الاستخلاف في إطارٍ من اكتمال الرشد.

وما يحتاج في هذا الصدد إلى جهدٍ بحثي مضني هو محاولة إرساء المؤشرات الدالة على اجتياز كل مستوى من تلك المستويات، خاصةً في بعده الوجداني المتمثل في قيم الاستخلاف، الأمر الذي يتطلب مزيداً من التحليل لعلاقات الارتباط بين مكونات وعناصر ذلك البعد وبين الأداء الدال على تمثله.. فهل من متفاعل ؟

**Mohammad Madbouli**
28يناير 2021 ·

## (8) التربية لتحقيق الاستخلاف .. مواصفات الإنسان العربي

يتطلب إبراز خصوصية التعلم في السياق العربي لغاية تحقيق الاستخلاف تحليل علاقة المتعلم بخالقه، وذاته، ومجتمعه، وعالمه الكبير، والكون، والوقوف على الأدوار المتوقعة منه في تفاعله معها على صعيد الأبعاد المتعددة لحياته : روحياً، واجتماعياً، وتنموياً، وبيئياً .. إلخ.

وقد تضمنت الوثيقة الاسترشادية لمشروع الإطار العربي الموحد لوصف المؤهلات تعييناً لهذه المواصفات على النحو التالي:

1. يمارس حياته الروحية (الدينية) بما يعكس معرفةً صحيحةً بأصول العقيدة والعبادات، ويسلك وفقاً لقواعد المعاملات المعتمدة من مراجعه الروحية
2. يمارس المواطنة مظهراً معرفةً بطبيعة النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، ويسلك وفقا لمنظومة الحقوق والواجبات المعتمدة
3. يمارس دوره في إطار المواطنة العالمية، مظهرا قدراً مناسباً من الوعي والاهتمام بالقضايا المشتركة بين كافة المجتمعات.

4. يقوم بأدواره الاجتماعية في إطار مؤسسة الأسرة والمؤسسات المعتمدة الأخرى، بما يعكس فهماً واضحاً لأسس بنائها ووظائفها، ويسلك وفقاً لمنظومات القيم والمعايير المعتمدة.
5. يؤدي أدواره التنموية وفقاً للسياق البيئي والاقتصادي بما يعكس فهماً واضحاً لموارده وإمكاناته والتحديات التي تواجهه ولأهداف التنمية المستدامة.
6. يتفاعل مع محيطه الثقافي والاجتماعي مظهرا معرفة بقواعد اللغة العربية، واللغات الأخرى، وتمكناً من مهارات القراءة والكتابة
7. يوظف التقانات الرقمية وتطبيقاتها بفاعلية لتلبية احتياجاته الحياتية إلى المعرفة والتواصل البناء.
8. يصون صحته الجسمية والنفسية وصحة المحيطين به، بما يعكس فهماً لقواعد الصحة العامة والوقاية من الأمراض والسبل العلمية للعلاج منها.
9. يحافظ على بيئته ويصون مواردها وينميها بما يعكس وعياً بطبيعتها ومشكلاتها وحق الآخرين فيها.
10. يدير وقته وماله وموارده كلها بصورةٍ هادفةٍ ودقيقة، ويصون حقوقه ومصالحه وحقوق ومصالح الآخرين.
11. يصون مكتسباته الحضارية وينميها بما يعكس فهما واضحا لمفهوم الحضارة ومفهوم التخلف الحضاري، ويسلك وفق المعايير الحضارية المعتمدة.
12. يتعامل مع المشكلات الحياتية والمهنية متبنيا منهجاً علميا لحلها، ويخطط للتغلب عليها مستخدما كافة الموارد المتاحة.

ويلاحظ أن هذه المواصفات (الأداءات) تنسجم مع فكرة ملكية الخالق للكون وموارده وتسخيرها للإنسان تكريماً له، شريطة أن يعمر الكون ولا يُفسد فيه، وهو ما يتطلب منه السعي لاكتشاف الكون واكتشاف نفسه من خلال البحث العلمي والتعلم والعمل.. وقد تضمنت الوثيقة تفصيلاً لتحقيق كل مواصفة من تلك المواصفات على مستويات التعلم الأربعة وأبعاده الثلاثة (الوجدان، والمعرفة، والمهارة) .. وهو ما سوف نعرض له في المقالات التالية.

## 5.هل نعلن موت المدرسة؟

1. موت المدرسة أم اغتيالها؟
2. ملاحظات حول إعلان موت المدرسة

Mohammad Madbouli

2أغسطس 2022 ·

## (1) موت المدرسة أم اغتيالها؟

بالأمس كنا نستمع إلى مداخلة الاستاذ الدكتور حسن البيلاوي حول معضلات الإصلاح التعليمي، في إطار فعاليات المؤتمر السنوي لقسم اصول التربية، وتطرقت المداخلة إلى فكرة استبدال التابلت والذكاء الاصطناعي وغيرها من المستحدثات والتطبيقات التقنية بالدور التقليدي للمدرسة، وأكد الأستاذ على رفضه لفكرة موت المدرسة التي يروج لها دعاة التطوير في مجتمعات عدة.

كما تطرقت المداخلة إلى أهمية دراسة البنى الثقافية والاجتماعية الفاعلة داخل المدرسة، والتي تمثل التعلم الحقيقي أو المنهج الخفي الذي لا تستطيع المعرفة المباشرة المتضمنة في المنهج الرسمي منافستها والحد من تأثيرها على شخصيات المتعلمين، وإلى أهمية إعمال التفكر والممارسة في الإجراءات البداجوجية لجعل المعرفة المباشرة جزءاً من حياة المتعلمين عوضاً عن التعامل معها بمنطق الحفظ والاسترجاع.

وتطرقت المداخلة أيضاً إلى أهمية التعامل مع المدرسة وهي وحدة الفعل التربوي بوصفها حالة غير متكررة، والايمان بأن الإصلاح التعليمي يجب أن يستند إلى المدرسة وينبع من نفردها عوضا عن القرارات المركزية والاصلاحات الفوقية.. وعن خطورة البنى التقليدية المقاومة للإصلاح طرح الاستاذ فكرة ريادة التغيير الثقافي داخل المجتمع المدرسي من خلال عناصر مستنيرة مدربة تكون نواة للكتلة الحرجة التي يحدث التحول عندما تتحرك في اتجاهه.

**وبدورنا نشير إلى أن تلك الأفكار هي التي حركت جهود الإصلاح المدرسي في المجتمع المصري مع السنوات الأولى من هذه الألفية واستمرت لنحو عقد من الزمن جنبا إلى جنب مع إصلاحات أخرى طالت المعايير المرجعية والتنمية المهنية للمعلمين والكادر الخاص بهم ..الخ وبدورنا أيضاً نسأل: ماذا تبقى من تلك الجهود؟ وهل البنى التقليدية المتخلفة وحدها هي المسؤولة عن موت المدرسة؟ أم أنها اغتيلت بفعل التركيز فقط على التقدم التكنولوجي وتجريد المدرسة من أسلحتها البداجوجية الناجعة وفي مقدمتها المعلم مهدور الحق في الإعداد والتأهيل الجيد والحياة الكريمة؟**

**Mohammad Madbouli**
3أغسطس 2022 ·

## (2) ملاحظات حول إعلان موت المدرسة

**ينزع الإنسان إلى اختزال الموجودات من حوله حتى يستريح إدراكه ويرضي غروره بالإحاطة بكل شيء.. وفي المساحة التي تتداخل الأنطولوجيا عندها مع الإبستمولوجيا يجد الفلاسفة والمنظرون فرصة لممارسة النزعة الاختزالية تلك حتى تستقيم تصوراتهم ويهدأ قلقهم .. وتخرج السردية التاريخية أو النظرية العلمية أو النموذج الإرشادي إلى النور مستوية الحواف منتظمة الأبعاد قابلة للتبني والتداول..إلى حين.**

**ولعل أبرز ممارسات الاختزال تلك وأشهرها ما يعرف بقاعدة نصل اوكام Occam's razor التي صاغها الراهب الانجليزي (وليام الأوكامي) بين القرنين الثالث عشر والرابع عشر في معرض نقده للتفسيرات اللاهوتية للمعجزات حين صاغه على النحو التالي: "لا ينبغي الإكثار من الموجودات دون ضرورة".. ثم التقط فلاسفة التحليل الخيط منه في معرض دعوتهم إلى الوضوح ونقد الميتافيزيا حين أضافوا العبارة : لا ينبغي الإكثار من الأفكار دون ضرورة.**

وفي هذا السياق شهد الفكر الفلسفي دعوات عدة إلى الإعلان declaration عن موت بعض المفهومات والموجودات بل وموت الإله كما عند (نيتشه) في معرض دفاعه عن العقل معياراً للأخلاق عوضاً عن الوحي المقدس.. ثم الاعلان عن موت الذات في كتابات فلاسفة الوجودية في معرض حديثهم عن استلاب الإنسان لقيم الجماعة أو لسلطة الآلات والتقنية..أو إعلان (لويس ألتوسير) عن موت الذات في معرض نظريته الماركسية البنيوية وتزييف الجهاز الأيديولوجي للدولة لوعي الأفراد.. إلخ

وأصل تلك الدعوات هو استبعاد الكيانات الفاقدة لإرادة الفعل والقدرة عليه من معادلة الوجود وحساباته، إيذاناً بإرساء تصور بديل لهذا الوجود والفاعلين فيه.. وهذا ما ينحو إليه دعاة موت المدرسة في المشهد الحاضر. مبررين ذلك بتقدم التقنيات وتطبيقاتها لتحل محل مؤسسة المدرسة تارة، وحلول صيغة التعلم محل التعليم وبزوغ فردانية التعلم واستدامته مدى الحياة تارةً أخرى، ومحررين المتعلم من سلطة الدولة وتشكيلها لشخصيته قسرا تارة ثالثة..

وبصرف النظر عن النزوع إلى الاختزال والرغبة في إرساء التصورات وإعلان النماذج النظرية وخلفياتها الايديولوجية.. يبقى الوجود الاجتماعي الإنساني صاخباً مزدحماً يستعصي على الإحاطة والتصور الشامل، تتفاعل داخله الذوات والأفكار في مستويات متعددة بتعدد العوالم الاجتماعية ومستويات الوعي بها.

فقد تتصاعد الدعوات إلى استشراف مستقبل المدرسة في ظل الثورات الصناعية والبيولوجية والاتصالية المتوالية، بما في ذلك استشراف مستقبل وجودها من عدمه، ولكن يبقى دائماً قطاع آخر من العالم الاجتماعي خارج دائرة التحديث والتقدم المتسارع المحموم يناضل فقط من أجل فرصة تعليمية تقليدية حتى ولو كانت رديئة

**أو متوسطة الجودة، ولا يجد بداً من استحداث بنى بديلة عن المدرسة التي يراها قد ماتت وظيفيا بفعل فاعل.**

**إن القول بموت المدرسة وكأنها فقدت مؤخراً إرادة الفعل أو القدرة عليه، هو قولٌ ينطوي على مغالطة أيديولوجية ماكرة لأنها يوماً لم تكن مستقلة الإرادة والفعل، ولأنه يضفي على التحولات الايديولوجية المتشحة بوشاح التقدم التكنولوجي صفة التطور الطبيعي بمنطق التشيؤ الذي لا قبل لنا بتغييره أو التدخل في صيرورته... المدرسة تحيا بحيوية أحلام المتعلمين الجمعية وآمالهم المشتركة.. وتموت بقتل تلك الأحلام ووأدها..أليس كذلك؟**

# القسم الرابع

# صفحات من التجربة الشخصية في إدارة المؤسسات التربوية

1. دروس مستفادة من تجربتي في العمادة (1-4)
2. مواقف من يوميات ديبلوماسي تربوي سابق (1-14)

# 1.دروس مستفادة من تجربتي في العمادة

1. مصدر شرعية العمادة واستقلالها
2. نمط مغاير من القيادة الجماعية
3. إدارة الصراع من أجل التغيير
4. البناء التنظيمي بين السكون والدينامية

· Mohammad Madbouli 18 فبراير 2021

## (1) مصدر شرعية العمادة واستقلالها

تحل هذه الأيام الذكرى الخامسة لصدور القرار الجمهوري بتعييني عميداً لكلية التربية جامعة حلوان، ولأنني متخصصٌ في السياسات التربوية والتخطيط، أجدني مهتماً بتحليل تجربتي التي لم تدم إلا خمسة أشهر، واستخلاص الدروس منها، متحرياً الموضوعية بالرغم من كثيرٍ من المواقف السلبية والعوامل غير الموضوعية التي واجهتها والتي أنا مسؤول عن بعضها.

وأول الدروس يتعلق بمصدر الشرعية، فقد قطعتُ إعارتي إلى جامعة الملك سعود عام 2012 برغبتي وأنا في قمة النجاح بعد نيل الاعتراف الأكاديمي وفقاً لمعايير NCATE ، مستلهما من ثورة 2011 روحها الرومانسية، متمنياً أن أجد مكاناً في كليتي لأحقق مالم أستطع تحقيقه منذ أسست وحدة الجودة بها عام 2005 وحتى مغادرتي عام 2008.. وكم تمنيت أن أكون عميداً منتخباً كما حظي بهذا الشرف الزميل أ.د رجب الميهي..

لكن عوامل سياسية وأحداثاً جساماً أدت إلى انتكاس آلية اختيار القيادات الجامعية وجعلها بالتعيين من أعلى هرم السلطة.. الأمر الذي تسبب في إحداث فراغٍ كبير قارب العامين، دارت خلالهما كثير من المفاوضات مع ممثلي الجهات المعنية حول قناعاتي ومواقفي السياسية ومدى تأثيرها على الدور الذي ترشحت للقيام به، انتهت إلى اتفاق حول حريتي في الرأي والتعبير مالم يمثل خطراً صريحاً، ولكون اختياري بالرغم من تلك المواقف يمثل دليلاً على موضوعية النظام في الاختيار.

وهكذا بدأت عملي كأول عميد معينٌ بقرارٍ جمهوري، معتقداً أن في ذلك ما يكفي من تفويضٍ واتساعٍ لمدى استقلالي وصلاحياتي، مطمئناً إلى ما لدي من خبرة وعلمٍ مكتسب من خبراتي في جامعة الإمارات وجامعة الملك سعود ضماناً لنجاحي في

تحقيق ما تطمح إليه الكلية من إصلاحٍ وتطوير، منطلقاً في خطواتي التي طالما درَستها وخططتها وناقشتها مع زملائي على مدى سنوات، وبرنامجي الذي اجتزت به عملية المفاضلة بين المتقدمين، والذي أعلنته وعرضته على أعضاء أسرة الكلية في لقاءٍ اتسم بالاستبشار والأمل، وحضور عدد غير مسبوق في مثل تلك الاجتماعات العامة.

وبالرغم من تفاني مجموعة الوكلاء الذين أحسن العميد السابق اختيارهم، والذين سأفرد لهم مقالاً مستقلاً حول أهمية القيادة الجماعية، تقديراً لشخوصهم ولجهودهم المخلصة.. فقد واجهت حتى قبل أن أعلم بقرار تعييني موجةً لم تنقطع من الإعاقات والعقبات من المستوى الأعلى، فلم يتسنى لي مثلاً مقابلته ولو لمرةٍ واحدةٍ طوال تلك الأشهر، بل ولم أتلق منه سوى مكالمة هاتفية واحدة بخصوص سفري إلى تونس بعد شهرين من تعييني لإجراء المقابلة الشخصية للوظيفة التي سبق وتقدمت لها حتى قبل التقدم للعمادة.. ولم أظفر بموافقةٍ واحدةٍ على أي طلبٍ كتابي تقدمت به إليه يخص تسيير العمل بالكلية!!

وتوالت الأزمات المفتعلة، بعضها أمني في صورة حرائق وسرقات، وبعضها بيروقراطي يتعلق بنقل بعض الورش والمختبرات، وبعضها لوجيستي تمثل في عدم توفير المزيد من القاعات والمدرجات، وبعضها قانوني يتعلق بإيقاف برنامج تأهيل معلمي اللغة الانجليزية غير المتخصصين، وبعضها تعليمي يتعلق بإيقاف خطوات تعديل خطط الدراسة في بعض البرامج الدراسية..إلخ

وهكذا باتت استقلالية العمادة منقوصة رغم ارتفاع مستوى شرعيتها، وانقلب الدعم المفترض تلقيه من المستوى الأعلى إلى تعويق، دون أن يكون لذلك أية أسباب موضوعية يمكن تبريرها.. علاوة على عوامل أخرى سوف أتحدث عنها في المقالات التالية، راجياً من شهود العيان على ما أوردته التصويب والتصحيح سعياً

إلى التعلم من تلك الدروس لكل من يتصدى لمثل تلك المهمة.. وعلى الله قصد السبيل

Mohammad Madbouli

19فبراير 2021 ·

## (2) نمط مغاير من القيادة الجماعية

أشكر كل من تفاعل مع المقال السابق الذي تناول جانباً من تجربتي يتعلق بمصدر الشرعية وحدود الاستقلال، وأعيد التأكيد على أن الهدف هو التعلم وليس تبرير ما ارتكبته من أخطاء أو الإساءة إلى أحد.

وفي هذا المقال أتناول جانباً آخر يتعلق بنمط القيادة الذي وجدته متوارثاً وكيف حاولت تغييره، وكيف استجاب الزملاء لتلك المحاولة.

فقد بدأت عملي في وجود مجموعة متميزة من الوكلاء هم ا.د خالد فرجون، وا.د نبيهة قطب، وا.د مانيرفا أمين , DrKhaled Fargoun , Nabiha Kotb .. Manirva Aminالذين أشهد للعميد السابق ا.د رجب الميهي بحسن اختيارهم، وحرصت منذ اللحظة الأولى على مقابلة ما تفضلوا به علي من مشاعر المودة والإخلاص، وما تميزوا به من كفاءةٍ بمزيد من الاستقلالية والمشاركة في القيادة بشكلٍ جماعي، وأظن أنها كانت تجربة ناجحة انعكست إيجاباً على الأداء.

وفي مقابل نمط العمادة المتوارث القائم على كاريزمية شخصية العميد ومدى مساندة كبار الأساتذة والعمداء السابقين له، حرصت على تأكيد استقلال العمادة عن ذلك النمط، بل ومواجهة محاولات فرضه سواء بالاستمالة أو افتعال الأزمات.

وبينما كان النمط السائد قائماً على تضييق دائرة القرار إلى حد اقتصارها على شخصٍ واحدٍ أحياناً، حاولت استحداث طبقة جديدة من قادة البرامج يصل عددهم إلى ثلاثين من شباب الأساتذة والاساتذة المساعدين في التخصصات المتعددة لمعاونة

**الوكلاء ورؤساء الأقسام، وتوسيع دائرة الإدارة الجامعية.. ولكن بعضهم كان متهيباً من حجم المسؤولية ومن ردود فعل المخضرمين.**

**وفي مقابل التنظيم غير الرسمي الذي حاول المستوى الأعلى فرضه ممثلاً في بعض المخضرمين (لجنة الحكماء)، حاولت إرساء مفهوم المؤسسية، وحرصت على الحوار الموسع مع الجميع، سواء باللقاءات المباشرة التي كان بعضها عاصفاً، أو من خلال صفحة أعضاء هيئة التدريس التي حفلت بنوعٍ مختلف من المواد المنشورة (قوائم المعايير، ونظريات إعداد المعلم، ومشروعات التطوير..الخ) يختلف عن تلك المألوفة (المناسبات الاجتماعية)..بالرغم مما أصابني منها أحياناً من الهجوم والتطاول.**

**والحق أني وجدت استجابة متحمسة من الغالبية، ولكن مقاومة فئات قليلة من غير الموضوعيين وأصحاب المصالح كانت الأكثر تاثيراً، ولم أكن موفقاً في إدارة الصراع التنظيمي معها من أجل التغيير (إن صحت التسمية)..وهذا ما سوف أتناوله في المقال التالي.. والله من وراء القصد**

**Mohammad Madbouli**
**20فبراير 2021** ·

## (3)إدارة الصراع من أجل التغيير

**بعد أن تناولت في المقالين السابقين جانب مشروعية سلطة العمادة ومدى استقلالها، وجانب نمط القيادة التقليدي والنمط المغاير الذي حاولت إرساءه، أتناول في هذا المقال درساً ثالثاً يتعلق بإدارة الصراع من أجل التغيير في مواجهة مجموعة من البنى الشائعة في الحياة الجامعية، وكيف أثر عامل الوقت على كيفية تعاملي معها.**

فقد أدركت من البداية وجود مجموعة من التكوينات البنيوية المرتبطة بطبيعة العمل في الجامعة، حيث يختلط ماهو معرفي بما هو أخلاقي وماهو نفسي/اجتماعي بصورةٍ فريدةٍ تميزت بها حالتنا:

فقد فرضت طبيعة العلاقة المعتادة بين الأستاذ الجامعي وتلاميذه في حالتنا نمطاً فريداً مبالغاً فيه من الأبوية البطريركية (لا يقتصر فقط على العنصر الذكوري) بدرجة حادة وعنيفة.

وفرضت طبيعة التنافس المعرفي المعتاد وصراع التخصصات في حالتنا نمطاً فريداً من الاستقواء والتحزب وصلت أحيانا إلى حد التنمر الأكاديمي!!

وفرضت حالة الاستقطاب الاجتماعي والسياسي العامة، وخلال هذا الظرف التاريخي الخاص في هذا التوقيت، وطبيعة الحياة الجامعية التي تسمح بتعبير القوى الاجتماعية والسياسية عن نفسها.. فرضت نمطاً من الصراع الأيديولوجي باستخدام الأدوات القانونية والإجراءات (حشد التصويت في المجالس الجامعية، وإثارة المشكلات حول اللوائح الدراسية والشكاوى والتظلمات.. الخ)..

ورغم إدراكي لتلك التكوينات والقوى بشكلٍ علمي، فقد أخفقت في إدارة الصراع معها عملياً، وساهم حماسي الرومانسي من جانب، وتعجلي في خطوات وإجراءات إحداث التغيير تحت ضغط الوقت من جانب آخر (حيث تم استدعائي لإجراء المقابلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس بعد أقل من شهرين من تولي المسؤولية) ساهمت تلك العوامل في تزامن الصراع مع جميع تلك القوى في وقت واحد، ما أدى إلى تضاعف مقاومتها، ونجاحها في إحباط محاولة التغيير وتكريس وضعياتها من جديد.

وهكذا راحت التصورات بشأن إعادة هيكلة إدارة البرامج، وتطوير نظام توكيد وضمان الجودة، وتطوير بنية إعداد المعلمين وفقاً للمعايير..وغيرها من التصورات

**الإصلاحية ضحية للصراع مع كلٍ من مجموعة المخضرمين وتلاميذهم حول النفوذ، ومجموعة المنافسين من التخصصات الأخرى، ومجموعة أصحاب المصالح حول الساعات وتوزيع الكتب، ومجموعة الأيديولوجيين حول الاستقطاب ..والله غالب على أمره**

**ملحوظة:**

**الاصدقاء الاعزاء..حاولت تجريد الأحداث والأشخاص في المقال التزاماً بالموضوعية العلمية وعدم شخصنة الأمور..وأتمنى من الجميع أن يتفهموا ذلك.. تحياتي**

**Mohammad Madbouli**

· 26فبراير 2021

## (4) البناء التنظيمي بين السكون والدينامية

**في المقالات السابقة تناولت مجموعة من العوامل البنيوية التي ساهمت في مقاومة جهود التغيير، واليوم أحاول تفصيل هذه المقاومة في موضوعٍ مهم مازال يمثل تحدياً يواجه الكلية هو موضوع توكيد الجودة.**

**فقد تعلمت من خبرتي السابقة في جامعتي الإمارات والملك سعود اللتان حصلتا على الاعتراف الأكاديمي وفق معايير NCATE أن الأمر يتطلب مستويين من الإدارة لتحقيق متطلبات الجودة والاعتماد، الأول هو مستوى إدارة المعايير (فريق لإدارة كل معيار يعمل على استيفاء مؤشراتها في الأنشطة المتعلقة به), والثاني هو مستوى إدارة البرامج (فريق لإدارة كل برنامج دراسي يتولى تحقيق المعايير في عناصره وأنشطته المختلفة بداية من التوصيف والتصميم والتدريس والتقويم..الخ).**

**وقد عملت على إرساء هذين المستويين من إدارة الجودة منذ قمت بإنشاء وحدة ضمان الجودة بالكلية عام 2005 (في إطار المشروع القومي أي قبل إنشاء**

**هيئة ضمان الجوده ذاتها), لكن جمود الهيكل التنظيمي القائم بحكم قانون تنظيم الجامعات كان دائماً حجر عثرة، إذ لا يعترف ذلك القانون سوى بمجلس الكلية واللجان المنبثقة عنه، ومجالس الأقسام العلمية، وكلاهما غير فعال في تحقيق متطلبات الجودة في ظل المهام المحددة في القانون، وفي ظل مقاومة ثقافة الجودة لدى نسبة غير قليلة من أعضاء هيئة التدريس.**

**ولما ظننت أن تعييني بقرار جمهوري يعني مزيداً من الصلاحيات، حاولت استحداث لجان إدارة البرامج لمرحلة البكالوريوس ( عددها 33 برنامج) وأسندتها إلى مجموعة متميزة من شباب الأستاذة والأساتذة المساعدين، بل واستصدرت بها قراراً من مجلس الكلية، وجدت مقاومة شديدة من الأقسام العلمية لاعتقاد رؤسائها أن ذلك ينتقص من سلطاتهم، على الرغم من كون ثلاثة أرباع البرامج لا تقع تحت ولاية الاقسام أصلاً..علاوة على تحفظ بعض قدامى الأساتذة، وتخوف بعض الشباب من حجم المسؤولية ومن ردود فعل أساتذتهم!!!**

**يضاف إلى ذلك تمسك فريق وحدة الجودة بوجود ممثلين للأقسام لديها لا يتمتعون بصلاحياتٍ كافيةٍ من رؤسائهم إن لم يكونوا معوقين لهم في بعض الأحيان.**

**وهكذا ساهم الهيكل التنظيمي الاستاتيكي للمجالس والأقسام بمهامها الأكاديمية التقليدية في إعاقة جهود توكيد الجودة وإطالة أمدها لأكثر من خمسة عشر عاماً كاملة، ولايزال، ولم يستجب ذلك الهيكل لدواعي التطوير رغم ما يمثله ذلك من مخاطر على مستقبل المؤسسة..ولا حول ولاقوة إلا بالله.**

## 2.مواقف من يوميات ديبلوماسي تربوي سابق

1. ما بين الهم العام والهم الشخصي
2. مهمة في باريس
3. أزمة تمثيل
4. لقاء مع قيادات عرب 1948
5. وطن عربي واحد ومصطلحات تعليمية مختلفة
6. الاستقواء بالخارج
7. إحتكار التجارب الوطنية الناجحة
8. أجندات متعارضة للحق في التعليم
9. استشراف مستقبل التعليم العربي
10. للدبلوماسية حدود
11. تمثيل المجموعات الإقليمية
12. جهود مبعثرة
13. قليل من السياسة كثير من أصول التربية
14. أنروا

Mohammad Madbouli

17سبتمبر 2018 ·

## (1) ما بين الهم العام والهم الشخصي

بعد طول انقطاع، وعقب تجربة مهنية وإنسانية عميقة وواسعة ومتعددة الزوايا، أعود من جديد للكتابة على فيسبوك، حريصاً، كما كنت دوماً، على أن تكون الكتابة مفيدة لعموم الناس وخصوصهم قدر الإمكان، وأن تكون الموضوعات والطروحات مثيرة للتفكر والنقاش البناء.

ولاشك أن انتقالي من مجال العمل الأكاديمي إلى مجال العمل ذي الطبيعة المركبة (الفنية/ الدبلوماسية) مديراً لإدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهي إحدى المنظمات العربية المتخصصة المنبثقة عن جامعة الدول العربية، وإحدى أقدم وأهم مؤسسات العمل العربي المشترك.. لاشك أنها كانت نقلة نوعية مهمة في مسيرتي المهنية والإنسانية تستحق، من وجهة نظري، أن أشرك أصدقائي وقرائي في تدبرها واستخلاص المفيد منها، ليس من باب ادعاء التميز والتفرد، فقد أتيحت هذه الفرصة لزملاء آخرين غيري كانت لهم إسهاماتهم وظروفهم، ولكن من باب الربط بين الهم العام المتمثل في المشهد التربوي العربي الراهن بتفصيلاته وتحدياته التي لا تخفى على أحد، وبين الهم الشخصي المتمثل في هذا الطيف الواسع والمتعدد من المواقف والمشاعر والمعاناة على المستويات المهنية والعائلية والنفسية.. وغيرها من أبعاد التجربة الإنسانية، في ظرفٍ عام أقل ما يوصف به أنه مأزوم.

ونقطة البدء من هذا الهم الشخصي المتمثل في الثمن الفادح الذي تدفعه ابنتي الصغرى من عمرها ومستقبلها ضحية لوضع تربويٍ عربيٍ عام يفتقد إلى أدنى درجات التكامل والتجانس بين منظوماته التعليمية، والمتناقض مع أحد أهم أركان العمل

القومي العربي والوحدة الثقافية بين البلدان العربية التي قامت من أجلها جامعة الدول العربية، وأنشئت لتحقيقها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.. وضحية لعوامل أخرى غير موضوعية تتعلق بملابسات عودتي إلى مصر.

فقد تضمن دستور المنظمة العديد من التصريحات والإشارات إلى كون تحقيق التجانس بين نظم التعليم العربية، أو ما يعرف اصطلاحا بـ "توحيد السلم التعليمي" هو الخطوة الأولى الضرورية على طريق تحقيق الوحدة الفكرية والثقافية العربية، وإلى ضرورة اتخاذ الإجراءات وانتهاج السبل الفنية والسياسية على الأصعدة الوطنية في كل دولة، وعلى الصعيد القومي من أجل بلوغ تلك الغاية السامية التي ترقى إلى منزلة الجهاد من أجل الوجود والبقاء.

وكم بذلت من جهود ومحاولات على مدى نيف وأربعين عاماً في هذا السبيل، باءت جميعها بالإخفاق، وتحطمت على صخرة الفهم القاصر لفكرة " السيادة الوطنية"، كان آخرها ما أوصى به المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي المنعقد في البحر الميت بالمملكة الأردنية في ديسمبر عام 2016، بعد مناقشات طويلة ومقاومةٍ كبيرةٍ لفكرة توحيد السلم التعليمي، بأن تتخذ الدول العربية الإجراءات اللازمة لإرساء إطارٍ عربيٍ موحد لوصف المؤهلات الدراسية، وأذكر جيداً ما قلته يومها دفاعاً عن الفكرة أثناء إدارتي لاجتماعات المؤتمر على مستوى الخبراء وكبار المسؤولين وقتها، من أن أكثر من خمسة عشر مليون إنسان هم حجم قوة العمل العربية المتنقلة بين الدول العربية سعياً وراء الرزق، منهم نحو عشرة ملايين من العمالة المصرية وحدها، وأنا واحدٌ منهم، ينتظرون منكم أن تخففوا معاناتهم هم وابنائهم في مراحل التعليم المختلفة ممن يفقدون سنوات من أعمارهم نتيجة التنقل بين سلالم تعليمية عربية مختلفة متنافرة، أو يُحرمون من التماسك الأسري والتنشئة السليمة نتيجة اضطرارهم للبقاء بعيداً عن آبائهم .. ولكن دون جدوى.

وحتى بعد أن صدرت تلك التوصية، صادف السعي إلى تنفيذها الكثير من العقبات والصعوبات، فلم تلق الدعوة إلى تدارس المحاولات القليلة لإرساء أطر وطنية لوصف المؤهلات في بعض الدول العربية (وهي وثائق أنفقت عليها أموالٌ طائلة، وخبرات أغلبها أجنبية، وصدرت في طبعات فاخرة باللغة الانجليزية) والدفع بالخبراء الذين قاموا بها للاجتماع من أجل إرساء إطارٍ عربي موحد، إلا النذر القليل من الاهتمام والاستجابة، الأمر الذي دفعني للعمل على بناء وثيقة عربية بديلة مستفيداً من خبراتي السابقة في العمل على منهجيات مماثلة في ذات الدول التي أصدرت تلك الوثائق.. وما زالت استجابة الدول العربية لمشروع الوثيقة التي قمت بإعدادها دون الحد الأدنى الضروري لاعتمادها.

هكذا يتداخل الهم الشخصي لفتاة فائقة دراسياً في مقتبل عمرها وقعت ضحية لتنافر نظم التعليم العربية واختلافها، مع الهم العام لملايين الأطفال والشباب العرب، والهم العام لمجتمعات عربية تزعم أنها تسعى لتحقيق تنمية مستدامة قوامها التعليم وبناء الإنسان، ولكنها في الوقت عينه توغل في اتخاذ ما يعمق الفرقة والتشرذم ويفقد الوطن العربي أهم مقوماته ..

وأجدني في النهاية أنعي مفهوم العمل التربوي العربي المشترك، وأخاطب مفهوم السيادة الوطنية قائلاً : كم من الأخطاء الاستراتيجية القاتلة ترتكب باسمك.

**Mohammad Madbouli**

10سبتمبر 2020 ·

## (3) مهمة في باريس

شجعتني إدراجات (منشورات) للأخ الأكبر سعادة الدكتور بهلول اليعقوبي **Bahlul Ali Eliagoubi** تناول فيها بعض المواقف التي مر بها إبان عمله ممثلاً

لليبيا في المحافل الدولية والإقليمية، ومديراً لإدارة العلوم بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لكي أتناول بعضاً من المواقف المهمة التي مرت بي في تجربتي، القصيرة بمعيار الزمن، والغنية والعميقة بمعيار الظروف والملابسات إبان عملي مديراً لإدارة التربية بالمنظمة، لعل القارئ العزيز يجد فيها شيئاً مفيداً يعينه على فهم طبيعة العمل الديبلوماسي.

فأغلب الناس لا يدركون طبيعة هذا العمل، ويتصورونه لوناً من حياة الترف والمظاهر، لكن الحقيقة أنه عمل يتسم بالخطورة، فالديبلوماسي يعيش دائماً في حالة من التمثيل، بمعنى التجرد قدر إمكانه من شخصه إلى صفته، ويختلف الأمر عندما يمثل بلده عنه عندما يمثل منظمة دولية أو إقليمية، فعندها يتجرد من تمثيله لجنسيته إلى تمثيل الجهة..وهكذا، كما أنه يسلك رسمياً ويومياً وكأنه يسير فوق زجاج قابل للكسر، وأحياناً تفرض عليه الظروف أن يخوض معارك عنيفة بلغة ناعمة منمقة.

وفي التعريف الرسمي يختلف أعضاء البعثات الديبلوماسية الدائمين أو المحترفين عن أولئك التكنوقراط المنتدبين من مجالات تخصصية للعمل في السلك والذين يطلق عليهم اسم "الديبلوماسيين النظراء، فالنوع الثاني يبذلون جهداً مضاعفاً يشمل ذلك المزيج من المجالين.

والموقف الذي تتناوله هذه الحلقة حدث في ديسمبر ٢٠١٦ حين كلفني المرحوم الدكتور (عبدالله محارب) المدير العام الأسبق للمنظمة بالسفر إلى باريس لتمثيل المنظمة في احتفال اليونسكو باليوم العالمي للغة العربية، وكانت الأسابيع الأخيرة من ولاية السيدة (إيرينا بوكوفا).. وكذلك مقابلة وكيل وزارة التعليم الفرنسي ومديرة إدارة تعليم أبناء المهاجرين في نهايات ولاية الوزيرة ذات الأصول المغربية (نجاة بلقاسم)

في حكومة (مانويل فالس) الاشتراكية، وذلك لاستثمار قرارها التاريخي بإدراج اللغة العربية ضمن قائمة اللغات المقدمة لأبناء المهاجرين لربطهم بلغاتهم الأم.

وقبل اللقاء بساعات دعتنا الزميلة Afifa El Ghni Zayadi عفيفة الزيادي الممثل الدائم للمنظمة في اليونسكو أنا والسيدة/ ضحى بوخريص مستشار المدير العام للعلاقات الخارجية لاجتماعٍ في مكتبها لوضع الخطوط العريضة للقاء، وكان رأي الزميلة مستشار المدير عدم التطرق لأية أبعاد سياسية، والتركيز على الجوانب الفنية لتحقيق هدف المنظمة وهو تولي مهمة التنسيق مع الحكومة الفرنسية في موضوع تعليم اللغة العربية استناداً إلى خبرتها الواسعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال معهد الخرطوم الدولي التابع لها..بينما كان رأيي هو استثمار الوضع الحرج لحزب الرئيس (فرانسوا أولاند) في استطلاعات الرأي حول نتائج الانتخابات في الربيع التالي.

وبالفعل توجهنا الى مقر الوزارة وبدأ الاجتماع وتحدثت إلى المسؤولين عن أهمية التعاون مع المنظمة بوصفها العنوان الصحيح والبوابة الطبيعية إلى العالم العربي، لكن وكيل الوزارة الفرنسي لم يبدي اهتماماً يذكر، وبدأ في التذرع بوجود معاهد أهلية متعددة لتعليم العربية تابعة للجاليات المغاربية، وأن دول الاتحاد الأوروبي تعتمد إطاراً معيارياً لتعليم اللغات لايمكن الحيود عنه، وطلب التريث وأخذ مهلة لدراسة المشروع... وهنا أدركت أن المهمة في طريقها إلى الفشل، فما كان إلا أن أشرت إلى الوضع الحرج للحكومة الاشتراكية وللوزيرة بوجهٍ خاص، وإلى أهمية تقديم شئ مهم لأبناء الجاليات يمكن أن يجذب أصواتهم في الانتخابات المقبلة.. وطلبت من الزميلات أن تترجمن ماقلته إلى الفرنسية، فإذا بالمسؤولين الفرنسيين قد تبدلت ردة فعلهم، وبدأوا في التداول فيما بينهم، ثم تحدث وكيل الوزارة معرباً عن إعجابه الشديد باهتمام المنظمة بدراسة المشهد السياسي الفرنسي الداخلي، وامتنانه لما أعرضه

عليه بوصفه يمثل دعماً سياسياً لحكومته، وطلب عقد اجتماعٍ قريب للجانبين بعد الرجوع الى الوزيرة، ووعد بالتواصل مع المنظمة لترتيب اللقاء.

وكم كانت فرحتنا ثلاثتنا ونحن نغادر مبنى الوزارة وقد تحقق النجاح الكامل لزيارتنا، مدركين أن دراسة الجوانب السياسية للطرف الآخر تمثل عاملاً حاسماً في نجاح التفاوض معه، حتى وإن كان الموضوع فنياً تقنياً بحتا.

والى اللقاء في موقف آخر من يومياتي عندما كنت دبلوماسيا تربويا.

**Mohammad Madbouli**

12سبتمبر 2020 ·

## (3) أزمة تمثيل

كان اجتماعاً إقليمياً لكبار المسؤولين عن تعليم أبناء اللاجئين في الدول العربية وممثلي المنظمات الدولية والإقليمية العاملة في المجال، وكان التنظيم شراكة بين المنظمة ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين والأمانة العامة لجامعة الدول العربية بمقر المنظمة في تونس.

وجهت الدعوات من الجهتين وتحملت المفوضية نفقات السفر والإقامة لكافة الوفود، وتم الاتفاق بصعوبة على نظام الإجلاس في القاعة بما في ذلك اللافتات التعريفية والأعلام، نظراً لاختلاف القواعد البروتوكولية بين الجهتين المنظمتين، وتم الاتفاق على برنامج الاجتماع والأجندة وفقاً لإطار مفاهيمي حاكم تمت كتابته بمعرفتي وأدخلت التعديلات عليه من الجهتين الشريكتين تبعاً لمرجعيتيهما (وهذا موقف آخر سوف أتناوله في حلقة تالية).. وبدأت الوفود في الوصول إلى مطار قرطاج في اليوم السابق، بينما كان المجلس التنفيذي للمنظمة مجتمعاً بصورةٍ غير اعتيادية بسبب وفاة المدير العام قبلها بأسبوعين فقط.

ووسط كل هذه الظروف الاستثنائية، أبلغني الزملاء بالعلاقات العامة المتواجدين بالمطار أن أزمة كبيرة حدثت ولابد من حضوري على وجه السرعة، ..فقد وصل وفدٌ

يمثل إقليم كردستان العراق دون تأشيرة دخول، ولم يكن أعضاؤه مدرجين في قوائم المشاركين، بينما وصل وفد حكومة العراق بالفعل في وقتٍ سابق.

ولما التقيت بهم أمام مكتب الجوازات وجدتهم غاضبين بشدة لأنهم قد وُجهت إليهم الدعوة وتذاكر السفر من المفوضية، وهذا ما أكده لي على الهاتف ممثل المفوضية منبهاً إلى خطورة عدم استقبالهم..وأنهم يتوقعون استقبالاً رسمياً، بل وسألوني إن كان علم الإقليم متوافراً لدى المنظمة، وأنهم قد جلبوه معهم على سبيل الاحتياط!!!

وأُسقط في يدي، فجامعة الدول العربية تتعامل مع حكومات الدول الأعضاء وليس مع الأقاليم داخلها، ولا يسمح بروتوكولها برفع أعلامٍ أخرى ..وهنا تذكرت لقطة كنا ننوي حذفها في المونتاج من فيلم وثائقي أعدته ديبلوماسية خليجية مرموقة هي مبعوث الأمين العام لجامعة الدول العربية لشؤون اللاجئين، لتوثيق الأوضاع التعليمية لأبناء اللاجئين السوريين في الأردن ولبنان والعراق.. وكانت اللقطة لعلم كردستان يرفرف فوق مخيم اللاجئين هناك .

وبعد حديث مطول معهم حاولت خلاله إثناءهم عن مسألة التمثيل المستقل عن الحكومة العراقية، مستفيداً من إلمامي بالمشهد السياسي العراقي وقتها، وحساسية الظرف إبان دخول المعارك مع داعش مراحل حاسمة، ومثنياً على تجربتهم المقدرة في استقبال اللاجئين السوريين والتكفل برواتب المعلمين والكتب المدرسية.. ومشيراً إلى استعداد المنظمة لتعديل نظام الجلوس بجوار الوفد الرسمي ولكن وراء علمٍ واحدٍ، وتعديل البرنامج لإفراد فقرة خاصة لهم لعرض تجربتهم، مع التكفل بطباعتها وتوزيعها في ملفٍ مستقل على الوفود..ومشيراً إلى أن علم كردستان سوف يرفع بالفعل في الفيلم الوثائقي الافتتاحي للاجتماع..فوافقوا مشكورين ومقدرين لي هذا الاقتراح..

وبالفعل استأذنت ا.د محمد عبد الباري القدسي Mohamed A. Al-Kadasi المدير العام المساعد وكان مكلفاً بإدارة المنظمة وقتها وكان منخرطاً في اجتماع المجلس التنفيذي، فأذن لي مبدياً ثقته في قدرتي على المرور بالموقف بسلام.. ولم يبق إلا إخطار الزميلة رئيسة وفد العراق التي أبدت انزعاجها الشديد في

**البداية، ثم ارتياحها لهذه الترتيبات المُرضية لجميع الأطراف.. وطلبت من الأخ شكري الحكيري .Chawki Hkiri مسؤول العلاقات العامة استخراج تاشيرات الدخول.**

**وبالفعل عقد الاجتماع بحضور أربعة عشرة دولة عربية (بما فيها حكومة كردستان) وخمسة عشرة منظمة دولية وإقليمية، وحظيت مداخلة وفد كردستان بتقدير الجميع، وكنت سعيداً جداً وأنا أرمق لمعة خاصة في عيني رئيس الوفد حينما عرض الفيلم الوثائقي ورفرف علمه في اللقطة الأخيرة التي كنت أنوي حذفها.**

**وإلى اللقاء في حلقة اخرى مع موقف جديد من يومياتي عندما كنت دبلوماسيا تربويا.**

**رابط الاجتماع على يوتيوب**

https://www.youtube.com/watch?v=V7sbnUndFxQ

**Mohammad Madbouli**

- 15سبتمبر 2020

## (4) لقاء مع قيادات عرب ١٩٤٨

**في فبراير ٢٠١٧ كنت عضواً في الوفد الرسمي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لزيارة فلسطين بدعوةٍ من (الرئيس محمود عباس)، وذلك لتدشين مشروع "قصر الألكسو" في القدس.**

**وتضمنت الزيارة لقاءات مع الرئيس محمود عباس، ووزير الخارجية ووزير الثقافة ووزيرة السياحة ووزير التربية والتعليم العالي ووزير الاتصالات.. وقد تكرمت الزميلة Nesrine Ghnaim نسرين غنيم رئيس قسم العلاقات الخارجية بالمنظمة بترتيب لقاء مع بعض القيادات البارزة من عرب ٤٨ أو فلسطينيي الداخل كما يحبوا أن يطلق عليهم، عوضاً عن التسمية الشائعة التي يكرهونها وهي "عرب اسرائيل".. وذلك بدعوةٍ كريمة على العشاء من شقيقها (لمهندس ماهر غنيم) وزير الأشغال العامة والإسكان السابق في حكومة (رامي حمد الله) الأولى .**

**وتشرفنا بلقاء بعض أعضاء لجنة المتابعة العربية بالكنيست واللجنة الاسلامية المسيحية لنصرة القدس: السيد (محمد بركة)، والدكتور (سمير رفاعي)، والدكتور**

(حنا عيسى)، واللواء (فتحي وهيب).. وعلى العشاء دار حوارٌ مطول بيني وبينهم حول الأوضاع التعليمية لأبناء الفلسطينيين في أراضي ٤٨ ١٩وكيف أنها تمثل أحد أهم عناصر استراتيجية إدارة الصراع، حيث يمثل التفوق الدراسي والسعي إلى احتكار بعض التخصصات الأكاديمية والمهن الحيوية لوناً من ألوان ذلك الصراع، علاوة على الاستراتيجية الديموغرافية التي تهدف إلى إحداث التفوق السكاني كماً ونوعا.

وتركزت مطالبهم من إدارة التربية بالمنظمة في إدراج الأوضاع التعليمية لأبناء ٤٨ ضمن جدول أعمال اللجان الدائمة في جامعة الدول العربية، وفي السعي إلى تحقيق حلم افتتاح فرع أو عدة فروع للجامعات الموجودة بالدول العربية داخل أراضي ٤٨، بحيث يلتحق بها أبناؤهم وتكون بمثابة اختراق ثقافي وتعليمي عربي لصالح دعم الشعب الفلسطيني بالداخل...وقد أعربت عن إعجابي بالطابع العلمي والتنظيم المؤسسي الذي يديرون به صراعهم في الداخل بكل اقتدار، ووعدتهم ببذل قصارى جهدي لتحقيق ذلك في حدود نطاق عملي والصلاحيات الممنوحة لي.

داهمتني هذه الذكرى وأنا أطالع أخبار سعي بعض الدول العربية إلى إقامة علاقات طبيعية مع الكيان الصهيوني بزعم دعم القضية الفلسطينية، فلا عزاء لهؤلاء الصامدين إلا صمودهم والاعتماد على أنفسهم بعد أن تخلى عنهم الأشقاء.

والى اللقاء في موقفٍ آخر من يومياتي عندما كنت دبلوماسياً تربوياً.

**20سبتمبر 2020** ·

## (5) وطن عربي واحد ومصطلحات تعليمية مختلفة

أثناء إدارتي لجلسة اقتراح التوصيات على مستوى الخبراء وكبار المسؤولين في الاجتماع التحضيري للمؤتمر السادس عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي العرب ديسمبر ٢٠١٧ بمقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، وبالتعاون مع منظمة العمل العربية، وكان معي الزميل الدكتور عبد اللطيف محمود **Abdellatif Mahmod** بوصفه معد إحدى الورقتين الرئيسيتين للمؤتمر، والزميل الدكتور محمد

الطناحي Mohammad Al Tanahy عضو اللجنة التنظيمية ورئيس قسم البحوث في معهد البحوث والدراسات العربية التابع للمنظمة، والزميلة الدكتورة ريم دربالة Reem Derbala عضو الوفد المصري، والأخ وليد عثمان Waleed Osman من إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية..ولفيف من المسؤولين من أربعة عشرة دولة عربية مشاركة، كادت المصطلحات المختلفة التي يستخدمها أعضاء الوفود تسبب مشكلة في صياغة التوصيات.

فقد استخدم بعض ممثلي الدول الخليجية لفظ القطاع الأهلي للإشارة إلى الجامعات الخاصة، بينما أسماها أعضاء وفود المغرب العربي بقطاع المقاولات..ما أثار حفيظة باقي الوفود!!

وفي موضعٍ آخر اقترح أحد ممثلي الدول المغاربية تبني استراتيجية عربية تحسيسية لحث شباب الجامعات على الإقبال على المشروعات الصغيرة وريادة الأعمال، فامتعض ممثل دولة خليجية بشدة مستنكراً المصطلح لكونه يحمل دلالة غير مقبولة ذوقياً وثقافياً، مقترحا استبدال لفظ توعوية به.

وفي موضعٍ ثالث اثار مصطلح التكوين خلافاً بين المشاركين كما أثار مصطلح الإطارات ومصطلح التربص حفيظة واستغراب كثير من ممثلي الخليج..وهكذا.

وفي بعض تلك المواقف كاد الخلاف يودي بالتوصية ذاتها خوفاً من أن تكون غير واضحة، لولا تدخلي الدائم (للترجمة) ما بين المشاركين، مستثمراً خبراتي السابقة في العمل في العديد من الدول والجامعات وتنظيم المؤتمرات.

داهمتني تلك الذكرى وأنا أطالع الخطاب السائد هذه الأيام حول إنشاء الدولة لأكثر من عشرة جامعات أهلية !!!وأجدني أمام اقتباس حكومي مصري للفظ خليجي يتعارض مع الخبرة التاريخية العريقة للجامعات المصرية الكبرى التي نشأت أهلية..

وأجدني أمام واقع مناوئ للعدالة الاجتماعية ومجانية التعليم أقرب ما يكون للمعنى المغاربي " قطاع المقاولات."
والى اللقاء في موقف آخر من يومياتي عندما كنت دبلوماسياً تربوياً.

**Mohammad Madbouli**
24سبتمبر 2020 ·

## (6) الاستقواء بالخارج

كان المسؤول الكبير يواجه معارضة قوية من الرأي العام في بلده لما يقوم به من إصلاحاتٍ تعليمية، وكان عدم تخصصه في الأمور التربوية يمثل أحد أهم نقاط الضعف في موقفه أمام منتقدي سياساته التي يراها نقلة نوعية غير مسبوقة، بينما يراها الرأي العام مجرد شطحات وتقليعات غير مدروسة لها آثارها السلبية المؤكدة.

وتفتق ذهنه عن مخرج يضمن حسم الجدل الداخلي حول قراراته بتغيير المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية من الصف الاول الابتدائي وإلغاء الواجبات المنزلية.. إلخ لصالحه، فسارع إلى المنظمة يطلب منها دعم سياساته الإصلاحية أمام الرأي العام الداخلي، والاعتماد الفني لمناهجه المحدثة التي مازالت في طور الإعداد، واعداً بسداد جانب كبير من المساهمة المالية المتأخرة.

ورغم الترحيب الواضح بأفكاره، وإبداء الموافقة مبدئياً على عقد مؤتمر إعلامي في الداخل يشيد بهذه الإصلاحات، ويعلن دعم المنظمة لها واعتمادها من الناحية الفنية، بل وإسداء بعض النصائح له حول كيفية استمالة المعارضين والناقدين وتحييدهم.. كان لابد من سماع رأي مدير الإدارة المختص بالمنظمة، لأن الأمر في النهاية يتطلب منه تقديم تقرير فني متخصص بشأن تلك الإصلاحات المثيرة للجدل.

**وكان الرد الصادم بأن أية إصلاحات تعليمية لابد من إدارة حوار مجتمعي حولها، ولابد من احترام آراء المنتقدين لها من المتخصصين في الداخل.. أما محاولة الزج بمنظمة إقليمية متخصصة في جدلٍ داخلي يدور في إحدى الدول الأعضاء، فهو مخالف لدستورها، ويخرج عن طبيعة الدور الذي أنشئت من أجله وهو فقط تقديم المشورة الفنية والدعم التقني.**

**وتكهرب جو الاجتماع، ولم تفلح محاولة مدير الإدارة لإقناع المسؤول بعقلانية ومشروعية موقفه، رغم وعوده بتكليف خبراء المنظمة والجهات الأكاديمية المتخصصة التابعة لها لتقديم الرأي العلمي.. وبالفعل نال المسؤول الكبير من المنظمة ما أراد، ..أما مدير الإدارة الأكاديمي المتخصص الواعي بطبيعة المنظمة التي يعمل بها وحدود علاقتها الفنية والسياسية مع الدول الأعضاء بها فقد أدرك لحظتها أنها مسألة وقت وسوف يغادر منصبه .**

**وإلى اللقاء مع موقف اخر من يوميات ديبلوماسي تربوي سابق**

Mohammad Madbouli

30سبتمبر 2020 ·

## (7) إحتكار التجارب الوطنية الناجحة

**يقضي بروتوكول المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عقد المؤتمرات الوزارية بأن تعد الدول الأعضاء تقاريرها الوطنية حول موضوع المؤتمر وفقاً لشكلٍ موحد يستجيب لمحاور النقاش من أجل تحقيق أهداف تم وضعها مسبقاً في وثيقة الإطار المفاهيمي بواسطة خبراء المنظمة.**

ويسبق المؤتمر اجتماعٌ على مستوى الخبراء وكبار المسؤولين لمناقشة الأوراق الرئيسة المعدة بتكليفٍ من المنظمة لخبراء مرموقين، ومناقشة التقارير الوطنية المقدمة من الدول، وإعداد مشروع التوصيات ورفعها إلى اجتماع الوزراء.

وكان المؤتمر الأول للوزراء والمسؤولين عن التعليم الفني والتدريب المهني في الوطن العربي حلماً تأخر تحقيقه عشرات السنين، وشاءت الأقدار أن ننجح في عقده في موريتانيا مارس ٢٠١٧ بفضل حسن تصرف مستشار المدير العام والمدير الأسبق لإدارة التربية الأخ الأكبر الدكتور (يحي الصايدي) حيث طلبت استضافة المؤتمر العاشر لوزراء التربية بينما سبقتها المملكة الأردنية، فكانت استضافة المؤتمر الأول للتعليم الفني بمثابة ترضية مناسبة، خاصة وقد استضافت موريتانيا القمة العربية في نفس العام، وقد شاركني الأخ الدكتور (ابو القاسم البدري) Alhashmi Banibadr مدير إدارة العلوم إدارة الاجتماعات، ومثل الأمانة العامة لجامعة الدول العربية الأخ الأستاذ (وليد عثمان) Waleed Osman ومثل مصر معالي الوزير الأستاذ الدكتور (أحمد الجيوشي).

وكم كان تعليق الوزير الموريتاني المسؤول لماحاً عندما لاحظ تصاعد نبرة التفاخر بين رؤساء الوفود المشاركة بما حققته تجاربهم الوطنية من إنجازاتٍ غير مسبوقة، بينما يحجمون عن السماح بمشاركتها وتعميمها على الدول الأخرى، فما كان مني إلا أن التقطت الفكرة واقترحت تغيير آلية تحقيق أهداف المؤتمر لتصبح تشكيل أربعة مجموعات عمل تنجز كل منها إحدى الوثائق المرجعية بقيادة الدولة التي أبرز تقريرها الوطني تميزها الفريد في هذا المجال..بدلاً من توجيه بعض التوصيات التي لا تُلزم أحدا!!

ووجد المشاركون أنفسهم مضطرين لقبول الاقتراح ولكن بعد دقائق من الصمت الرهيب، بل إن أحد رؤساء الوفود طلب مهلة للتشاور مع حكومته لأن دولته سوف ترأس مجموعة عمل من شأنها إرساء إطار عربي لوصف مؤهلات التعليم الفني وهي التي زعمت في تقريرها أنها الوحيدة التي استطاعت إنجاز هذه الوثيقة على المستوى الوطني!!

وكم كان الإحباط شديداً على مدى عامٍ كامل من مراسلاتي مع الدول الأربع المكلفة من المؤتمر بقيادة مجموعات العمل للاستفادة من تجربتها حيث لم تستجب أي منها .. ولم يكتب للمؤتمر الثاني أن يعقد من يومها..وما زال كل قومٍ بما لديهم فرحين.

وإلى اللقاء في موقف آخر من يومياتي عندما كنت دبلوماسياً تربوياً سابقاً

**Mohammad Madbouli**

· 3أكتوبر 2020

## (8) أجندات متعارضة للحق في التعليم

تنطلق أجندة مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين بشأن حق التعليم من كون وضعية اللجوء ذاتها تمثل صوناً لحياة أناسٍ معرضين للخطر في بلدانهم الأصلية، وبالتالي فإن نيل الحق في التعليم مرتبطٌ بأمن اللاجئ أينما توافر، وليس مرتبطاً بتوجه ذلك التعليم وأهدافه وأيديولوجيته.. وكان مفهوم "الاندماج الكامل" له في بلد اللجوء وتأمين ممارسة معظم حقوقه المدنية (عدا الحقوق السياسية) هو المقاربة المعتمدة لدى المفوضية.

وقد انعكست طبيعة النزاعات العربية وأسبابها على المقاربة التي تنتهجها المفوضية بخصوص تعليم أبناء اللاجئين، حيث برز التعليم بوصفه أحد أهم أدوات الصراع في تلك المجتمعات (مثال مناهج التعليم التي طبقتها داعش في مناطق نفوذها، ومناهج النظام البعثي المفروضة على مواطني الأقاليم السورية، والمناهج الطائفية في الأقاليم العراقية، ومناهج الحوثي في اليمن..الخ).. ماجعل الأفضلية لدى المفوضية بالنسبة لهولاء هي مناهج البلدان المضيفة، خاصة وهي تؤهلهم للاندماج فيها.

من هنا كان تعاون المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مع المفوضية في موضوع تعليم أبناء اللاجئين نتيجة النزاعات العربية يمثل مهمة شاقة لكنها ضرورية في ظل إدارةٍ ميدانيةٍ كاملة من قبل المفوضية وإمكانياتٍ ماليةٍ ولوجيستية هائلة، وفي ظل احتياجٍ كبيرٍ للدعم من قبل حكومات الدول المستضيفة ..

ومصدر الصعوبة أن الأجندة التي تبنتها المنظمة تتعارض مع مفهوم الاندماج الكامل وتمكين اللاجئين من ممارسة أغلب الحقوق المدنية ومنها حق التعليم، فهي تعتمد استراتيجية "التعليم من أجل العودة وإعادة الاعمار"، خاصة وقد راقبت عدداً من الممارسات التعليمية في مناطق استقبال اللاجئين العرب في تركيا التي من شأنها إضعاف الهوية الثقافية والوطنية العربية لهؤلاء الضحايا.

وعندما توليت مهمة الإعداد المشترك للاجتماع رفيع المستوى لكبار المسؤولين عن تعليم اللاجئين في الدول العربية مع كل من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين والأمانة العامة لجامعة الدول العربية في مايو ٢٠١٧, برزت مشكلة الأجندات المتعارضة بشدة عند إعداد الإطار المفاهيمي للاجتماع، وإعداد مسودة وثيقة "إعلان تونس" الصادرة عن الاجتماع، وارتفعت وتيرة الخلاف حول المقاربة الواجب تبنيها في الاجتماع.

وكانت المفوضية تأمل أن يحقق الاجتماع تقدماً نوعياً في مواقف الدول العربية تجاه الاتفاقية الدولية لحقوق اللاجئين١٩٥١ وبروتوكول ١٩٦٧. التي تحفظت عليها كلياً أو جزئياً أغلب الدول العربية، خاصة وأن جميع الدول العربية المستقبلة للاجئين العرب نتيجة النزاعات هي دول غير موقعة على الاتفاقية.

وقد وفقني الله إلى مخرج من هذا الخلاف باقتراح عقد اتفاقية منفصلة لضمان الحق في التعليم بعيداً عن باقي الحقوق المثيرة للجدل، بل وتوسيع قاعدة المستفيدين منها لتشمل كافة ضحايا النزاعات العربية من لاجئين ونازحين وخاضعين للاحتلال أو

**الحصار..وغيرهم، انطلاقاً من مبدأ (التعليم من أجل العودة إلى الوطن وإعادة الإعمار."**

**وبالفعل نجحت في تضمينها بكلمة المنظمة التي ألقاها المدير العام المساعد الدكتور Mohamed Alkadasi، ثم وفقني الله إلى حشد موقف إجماع من الدول المشاركة في الاجتماع خلال إدارتي لجلسة التوصيات على مدى ست ساعات كاملة..وهذه معركة أخرى سوف اتحدث عنها في حلقة تالية إن شاء الله.**

**Mohammad Madbouli**

5أكتوبر 2020 ·

## (9) استشراف مستقبل التعليم العربي

**في ديسمبر ٢٠١٦ كلفني المرحوم الدكتور (عبد الله محارب) المدير العام للألكسو بإعداد ورقة تعبر عن رؤية المنظمة في ملتقى منظمات الإسيسكو والألكسو ومكتب التربية العربي لدول الخليج مع اللجان الوطنية بالدول العربية في الرياض.**

**ووسط موجة من التوقعات الإيجابية والتفاخر بالإنجازات التعليمية التي سادت عروض وكلمات الوفود(خاصة الخليجية) في معرض الاحتفاء بإعلان أهداف التنمية المستدامة حتى ٢٠٣٠..جاءت كلمتي تغريداً خارج السرب، وقد اعتلتها النبرة التشاؤمية(الواقعية) التي يصرخ بها واقع التعليم في دول النزاعات ودول الشح في الموارد.**

**وكنت قبلها بأسابيع قد انتهيت من تحرير وثيقة رؤية المنظمة لتحقيق تلك الأهداف، ونقلت مخاوفي من علو نبرة التشاؤم والنقد الذاتي فيها إلى المرحوم عبد الله محارب، فما كان منه إلا أن ذكرني بما تفرضه الأمانة العلمية والأخلاقية في هذا الظرف العصيب، وشجعني بشدة على المضي قدماً في هذا الاتجاه.**

**تذكرت هذه المواقف وأنا أطالع الهوة التعليمية تزداد عمقاً واتساعاً بين دول الوفرة ودول الشح، وبين دول النزاعات.. وتذكرتها وقد اتجه التعليم في العالم كله اتجاهاً لم تكن أكثر الدراسات المستقبلية دقة تتوقعه..ما يجعل فكرة الاستشراف تكاد تصبح مستحيلة.**

**وتذكرت أيضا كيف يمر اليوم العالمي للمعلم وقد انقطعت رواتب معلمي اليمن سنوات طويلة، وتقاضى معلمو مصر رواتبهم على أساس ستة أعوام ماضية، بل ويجري تقليص أدوارهم وتهميشها لصالح التقنية الصماء..وتدهورت أوضاع المعلمين في أغلب الدول العربية.**

**تذكرت أيضا كيف تساهم شجاعة القيادة الفنية والدبلوماسية في توضيح الصورة بدلاً من تضليلها في زمن عزت فيه مصداقية الرأي وأمانته.**

https://youtu.be/gluASCZ-h0

**Mohammad Madbouli**

15أكتوبر 2020 ·

## (10) للديبلوماسية حدود

**كان المجلس الاقتصادي والاجتماعي لجامعة الدول العربية قد جرد مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات العربية من آليات تمويلها وكبلها بقيود بيروقراطية جعلتها ولدت ميتة في ديسمبر 2016، ولم تفلح محاولاتي أنا والأخ وليد عثمان Waleed Osman من الأمانة العامة في إخراج نص للقرار يسمح بجعلها قابلة للحياة، كما لم تفلح محاولاتي لتفعيلها على مدى أشهر عديدة.**

**وأثناء الإعداد للاجتماع رفيع المستوى للمسؤولين عن تعليم اللاجئين في الدول العربية بالتعاون مع مفوضية الأمم المتحدة السامية اقترحت عقد اتفاقية عربية**

لضمان حق التعليم لضحايا النزاعات لتكون مظلة تشريعية يمكن أن تدعم تنفيذ المبادرة، وتلزم الدول المنضمة لها بتمويلها وتنفيذها، وقد وفقت في الحصول على توصية من الدول (14 دولة عربية) والمنظمات المجتمعة (15 منظمة شبه إقليمية وإقليمية ودولية) بإعداد تلك الاتفاقية وطرحها على الدول العربية مايو 2017.

وعلى مدى ستة أشهر مضنية قمت بإعداد مسودة مشروع الاتفاقية، وإحداث التعديلات عليها بالتشاور مع كل من : المستشار القانوني للمنظمة، وإدارة المعاهدات والاتفاقيات والإدارة القانونية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، والإدارات المعنية بالمساعدات الإنسانية وشؤون اللاجئين، وقطاع فلسطين، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وجميع الدول العربية.. ووصلتني ملاحظات وطلبات للتعديل من كل تلك الجهات، علاوة على موافقات صريحة من حيث المبدأ من ثماني دول عربية من بينها بعض الدول المعنية (الأردن، وفلسطين، واليمن، وقطر، والسودان، والسعودية، ولبنان، وليبيا).

وحتى لا تصطدم الاتفاقية ببيروقراطية المجلس الاقتصادي والاجتماعي، طلبت عرض مشروعها على المجلس التنفيذي للمنظمة تمهيداً لطرحها على الوزراء المعنيين في المؤتمر العام، وقد بذل الأستاذ حسين اليزيدي **Hussein Yazidi** أمين المجلس التنفيذي والمؤتمر العام حينها جهداً كبيراً في إعداد المذكرات الشارحة ومشروع القرار، علاوة على جلسات طويلة من المناقشات القانونية والإجرائية جمعتنا حول نصوصها.. وبالفعل نجحنا في إدراجها على جدول اجتماع المجلس ديسمبر 2017.

وفي الجلسة المخصصة لمناقشة مشروع الاتفاقية وجرياً على النظام المتبع طلب مني رئيس المجلس وممثل مصر الأستاذ (محمد صفوت سالم) **Safwat Salem** عرض الموضوع باعتباري مدير الإدارة المختص، نظراً لعدم التحاق المدير

**العام بالجلسة في حينه، فقمت بعرض المذكرة الشارحة وحيثيات المشروع والخطوات التي تم استيفائها، ثم فتح رئيس المجلس باب المناقشة لممثلي الدول، فإذا بممثل إحدى الدول الثماني التي أرسلت موافقتها المبدئية مع طلب إجراء بعض التعديلات يهاجم المشروع بضراوة متهماً إياه بانتهاك السيادة الوطنية لدولته لأنه يسمح بتدريس المناهج التعليمية الأصلية لأبناء اللاجئين على أراضيها، بل وتناول معد المشروع (أنا) بأنه يهدف إلى تحقيق أجندات خارجية خبيثة، طالباً من ممثلي الدول رفضها وسحبها من جدول الأعمال !!! ثم تتابعت كلمات ممثلي دولتين أخريين في ذات الاتجاه مع إبداء ملاحظات أخرى تتعلق باقتباس نصوص من معاهدات دولية ضمن نصوص مشروع الاتفاقية !!!**

**ثم كانت الذروة عندما طلب رئيس المجلس من المدير العام إبداء رأيه، وكان قد التحق بالجلسة بعد دقائق من بدايتها، فإذا به يعلن عدم اقتناعه شخصياً بمبدأ إبرام المعاهدات والاتفاقيات بدعوى عدم نضج هذه الثقافة في المنطقة العربية، ويبدي استعداده لسحب المشروع من جدول الأعمال!!!**

**وفي سابقة شجاعة لم تحدث من قبل أعطى رئيس المجلس الكلمة لي للتعقيب، بالرغم من عدم جواز التعقيب على مناقشات ممثلي الدول وفقا للائحة المجلس، ولا أعلم حقيقة دوافعه لانتهاج هذا التصرف، وربما استشعر بحسه القومي العربي أهمية الدفاع عن الاتفاقية وأهدافها النبيلة.. فلم أدخر جهداً في تفنيد ادعاءات من هاجموها، بل والدفاع عن شرفي الشخصي والمهني الذي نال منه بعضهم وإبرائه من اتهاماتهم .. وبالرغم من حرصي الشديد على انتقاء الكلمات، ومحاولتي التمسك بما تبقى في أعصابي من قواعد اللباقة والديبلوماسية، فقد تكهرب الجو بشدة، وتصيد بعضهم في الماء العكر.**

ولم ينقذ الموقف سوى حكمة رئيس المجلس وأمينه العام عندما اقترحا بدلاً من سحب الموضوع من جدول الأعمال وقتله نهائياً، أن يكون القرار بإرجائه لمزيدٍ من الدراسة.. وانفض الاجتماع وقد تجمع حولي حشد من الحاضرين من مدراء الإدارات وممثلي الدول، منهم من شد على يدي لدفاعي عن المبدأ وعدم قبولي بالإهانة، ومنهم من جاملني وكأنه يودعني قبل أن أغادر منصبي قريباً.

وانتهى بذلك موقف فاصل في تجربتي القصيرة العاصفة في العمل الدبلوماسي.

**Mohammad Madbouli**
· أبريل 1 2021

## (11) تمثيل المجموعات الإقليمية

صار من المعلوم عن العمل الأممي ( تحت لواء منظومة الأمم المتحدة) أن المجالس واللجان النوعية التي يجري تشكيلها بصفة دائمة لتولي مهام محددة يتم تمثيل الدول فيها وفقاً للمناطق الإقليمية والمجموعات.. فعلى سبيل المثال يتشكل مجلس الأمن من خمسة عشرة دولة عضو بالأمم المتحدة منها خمس دائمة العضوية، بالإضافة إلى عشر دول يتم انتخابها لمدة عامين ويتم التجديد النصفي لها كل عام، بحيث تمثل كل منها إحدى المجموعات الإقليمية، ومنها المجموعة العربية.

وكانت الأمم المتحدة مع إطلاق جدول أعمال التنمية المستدامة حتى عام ٢٠٣٠ قد شكلت لكل هدفٍ من الأهداف السبعة عشر لجنة نوعية توجيهية steering committee لمتابعة جهود الدول في تحقيقه وفقا للمؤشرات التي ترسيها .

وعندما التحقت بالعمل مديراً لإدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ( ألكسو) عام ٢٠١٦ كان هناك تفاهم بين المدير العام للمنظمة ومدير مكتب

التربية لدول الخليج العربية على أن تفسح الألكسو (منظمة إقليمية) المجال لمكتب الخليج ( منظمة شبه إقليمية) لتمثيل المجموعة العربية في اللجنة التوجيهية بشأن الهدف الرابع الخاص بالتعليم.

وكان موعد إعادة تشكيل اللجنة لدورتها الثانية يحل في نهاية ٢٠١٨، وبدأت مبكراً في مفاتحة المدير العام بشأن أحقية الألكسو بتمثيل المجموعة العربية، أو على الأقل بتدوير التمثيل في الدورة التالية استناداً إلى قاعدة التمثيل الاقليمي،..وبالفعل وجدت استعدادا لديه للبدء في مخاطبة سفراء المجموعة العربية لدى اليونسكو في هذا الشأن..لكن القدر لم يمهله ( رحمه الله) وتوفي قبل بدء التحرك، ودخلت المنظمة في فترة انتقالية استثنائية تمهيداً لانتخاب مديرٍ عام جديد.

وعندما تولى المدير الجديد سارعت بعرض الأمر عليه فلم يجب، وكررت العرض عليه مؤكداً أهمية إعادة الأمر إلى أصله وشارحاً مزايا ذلك الإجراء وكيفية التحرك لتنفيذه، بل والاتصالات التمهيدية مع بعض الأطراف التي قمت بها في هذا الصدد.. وبعد طول انتظار، جاءني شرحه ( تأشيرته) على المذكرة التي رفعتها إليه بالرفض لعدم أهمية تلك اللجنة!!!!!!!!!!!!

ولولا أن شخصية الزميل الذي دفع به مكتب الخليج لتمثيل المجموعة العربية في اللجنة الأممية وهو من هو من حيث الكفاءة الممتازة والتأهيل الراقي والخبرة الواسعة لكنت مت كمداً وغيظاً وحسرة على هذا المنطق الذي يجعل الانتماءات شبه الإقليمية والوطنية (نسبة إلى وطن الشخص وجنسية بلده) للأشخاص الذين يتولون المناصب القومية تؤثر على قراراتهم ومسؤولياتهم التي ينبغي أن تتسامى فوق تلك الانتماءات.

وإلى اللقاء مع موقف آخر من تلك اليوميات الكاشفة للواقع العربي.

**Mohammad Madbouli**

23أبريل 2021 ·

## (12) جهود مبعثرة

في أحد الأيام الأولى من عملي في الألكسو عام ٢٠١٦ استأذن في الدخول الى مكتبي السائق الخاص بالمدير العام المرحوم الدكتور (عبد الله محارب) حاملاً حقيبة جلدية فاخرة مملوءة بالكتيبات فاخرة الطباعة، وأخبرني أن المدير العام طلب منه تسليمها لي فور عودته من المطار قادماً من الرياض حيث كان يحضر اجتماعاً دورياً للمؤتمر العام لمكتب التربية لدول الخليج العربية.

وتفقدت الكتيبات الفاخرة لأجد منها خطة عمل المكتب وأنشطته في الدورة التالية، فأحلتها إلى أحد الزملاء لإعداد قائمة بالأنشطة التي يمكن التعاون مع المكتب في تنفيذها والتي تقع في مساحات متقاطعه من خطة إدارة التربية.. وجاءت القائمة بعدها لتظهر الكثير من تلك الأنشطة المتطابقة!!

وفي ديسمبر من نفس العام رافقت المرحوم الدكتور عبد الله محارب إلى الرياض لحضور الاجتماع الدوري لمدراء المنظمات الثلاثة: الإسيسكو (المنظمة الإسلامية ٥٨ دولة) والالكسو (٢٢دولة عربية) ومكتب الخليج (٦ دول عربية خليجية) تحت عنوان " استشراف مستقبل التعليم العربي".. وقبل الجلسة الافتتاحية تفقد المدراء الثلاثة معرضاً لمطبوعات المكتب في بهو المبنى، فإذا بهم يتوقفون قليلاً ويلتقط أحدهم مطبوعاً من المطبوعات ويدور بينهم حديث قصير، ثم يستأنفون جولتهم، وعندما اقتربت لأسمع إذا بالدكتور (التويجري) المدير العام السابق للإسيسكو يسأل الدكتور (علي القرني) المدير العام السابق لمكتب التربية عن أحد الأدلة قائلاً: كم تكلف إعداده؟ فيجيبه الدكتور القرني بالرقم..فيعاود القول: .. لقد

أنجزنا دليلاً في نفس الموضوع وتكلف مبلغاً أقل.. فيتدخل المرحوم عبد الله محارب قائلا: .. بل كلفنا إعداد نفس الدليل في الألكسو مبلغا أقل!!!

وفي الجلسة الافتتاحية، وأثناء كلمته خرج الدكتور (التويجري) عن نص الكلمة مشيراً إلى ضعف التنسيق بين المنظمات الثلاثة، مقترحاً اقتراحين محددين: الأول أن يتم تنفيذ الأنشطة المتقاطعة بصورةٍ تشاركية بنسبة عدد الدول ٥٨: ٦:٢٢ من التكلفة، والثاني : أن يكون اجتماع المنظمات الثلاثة سابقاً لاجتماعات المؤتمر العام لليونسكو التي سوف تشهد انتخاب مديرٍ عامٍ جديد، حتى يتم التنسيق بين المجموعات الثلاث الإسلامية والعربية والخليجية التي تدعم عدد من المرشحين للمنصب.

وانتهى اجتماع الرياض.. ولم يتم تنفيذ أي من الاقتراحين..بل وشهدت اجتماعات اليونسكو في العام التالي ٢٠١٧ ما يمكن وصفه بالمهزلة بين المرشحين العرب.. انتهت بانتخاب المديرة الفرنسية الحالية بالمخالفة للعرف السائد..فقط لأن المجموعة العربية لم تستطع إحداث التنسيق!!!!!

**Mohammad Madbouli**

· 29ديسمبر 2021

## (١٣) قليل من السياسة كثير من أصول التربية

في أحد أيام مارس ٢٠١٧ عقب عودة وفد الألكسو إلى مقر المنظمة في تونس قادماً من مهمته في فلسطين، أخطرنا مكتب المدير العام المرحوم الدكتور عبد الله محارب بضرورة حضور مدراء الإدارات للقاء مرتقب مع مديرة المركز الثقافي الألماني في تونس لبحث سبل التعاون بين الحكومة الألمانية والمنظمة.

وعندما بدأ الاجتماع شرع الزملاء بسؤال الضيفة عما إذا كانت تتحدث الفرنسية لأنه لا أحد يتقن الألمانية فأجابت بالإيجاب..وبالفعل تحدث المدير العام بالإنجليزية مع قليل من العربية والزملاء يترجمون إلى الفرنسية.

وعندما جاء دوري تحدثت بالعربية أيضاً لكوني لا أتحدث الفرنسية، وبدأت حديثي على غير المعتاد في هذه الاجتماعات التي تتطلب حديثاً في مجال عمل إدارتي بالثناء على موقف الحكومة الألمانية من اللاجئين السوريين على حدودها، وكانت الأزمة في ذروتها، على خلاف مواقف عنيفة اتخذتها حكومات أوربية أخرى مرجعاً كثيراً من المواقف السياسية المبدئية والإنسانية للحكومة الألمانية إلى كون الفلسفة المثالية غالبة على الفكر والأدب والفن.. فإذا بالضيفة ترد بلغة عربية سليمة شاكرة هذا الثناء معربةً عن تقديرها لهذه الإشارة على الرغم من خروجها عن مجال الاجتماع، واندهاشها من هذا التأصيل الفلسفي للمواقف السياسية والفكرية ..الخ

ولاحظت ترحيباً من المرحوم الدكتور عبد الله محارب لكون الضيفة تجيد العربية أولاً وثانياً لكونها لم تمتعض من خروجي عن الموضوع..فاستأنفت الحديث مشيراً إلى أن ممارسة العمل التربوي تتطلب دراية فلسفية وفكرية عميقة بتلك الأصول..واستمر بيننا حديث ثنائي قصير حول مفهوم التأصيل التربوي، ثم حدثتها عن مبادرة الألكسو لتعليم الاطفال في مناطق النزاع في الدول العربية، حيث أبدت استعدادها التام للتعاون مع المنظمة لخدمة اللاجئين العرب في بلدها.

وبعد الاجتماع أسر إلي المرحوم محارب بإعجابه بهذه المقاربة غير التقليدية في اجتماعات يغلب عليها الطابع الوظيفي البحت، طالباً مني أن أظل حريصاً على هذا النهج لأن العمل الدبلوماسي في رأيه ليس بروتوكولات جوفاء، بل تفاعل ثقافي وفكري مع قليل من اللمسات الإنسانية وقليل من السياسة.. وكان هذا تطبيق عملي لمعنى أصول التربية.

Mohammad Madbouli
24يونيو 2022 ·

# (14) أونوروا..

كانت مهامي تتضمن حضور الاجتماع الدوري لإحدى اللجان الدائمة بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية تختص بمتابعة ودعم البرامج التعليمية الموجهة للطلبة العرب في المناطق المحتلة ومناطق اللجوء.

وبحكم النظام الداخلي للجنة تتعدد أطرافها ما بين ممثل للسلطة التعليمية الفلسطينية (يرأس الاجتماعات تقديراً للشعب الفلسطيني)، وممثل عن الحكومة الأردنية المشرفة بموجب قرارات الأمم المتحدة ٢٧١ لعام ١٩٦٩ واتفاقية وادي عربة ١٩٩٤ على الأوقاف الإسلامية والمسيحية في فلسطين، إضافة إلى مجموعة أخرى من الأطراف منها اتحاد اذاعات الدول العربية، وإذاعة صوت فلسطين بالاذاعة المصرية، ومنها ممثلين عن السلطات التعليمية في الدول العربية المستضيفة للاجئين الفلسطينيين (مصر والأردن وسوريا ولبنان) .. وممثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وبحكم دورها، كان موضوع متابعة أعمال وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين ( أنوروا) المنشأة بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٣٠٢ لعام ١٩٤٩ في مجال التعليم هو أحد البنود الدائمة على أجندة اجتماعات اللجنة، وكانت الوكالة وقتها تعاني منذ سنوات من صعوبات مالية أثرت سلباً على أداء مدارسها، ومع ذلك ظلت تلك المدارس تخرج المتفوقين المتصدرين للمراكز الاولى في الشهادات العامة في الداخل ( الضفة الغربية وقطاع غزة) والخارج ( مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في الأردن وسوريا ولبنان) بصورة تدعو إلى الإعجاب.

**وقبل انعقاد أحد الاجتماعات عام ٢٠١٦ قدم أمير الكويت الراحل دعماً مالياً قدره خمسة ملايين دولار للوكالة بعد أن واجهت تعثراً كادت معه أن تتوقف أنشطتها، فأردت أن أحث اللجنة بتوصية لإصدار بيان يتضمن شكر لحكومة الكويت على هذا الدعم، والطلب من كافة الأطراف العربية الخليجية المانحة استئناف التبرعات التي كانت قد تعهدت بتقديمها منذ سنوات طويلة.. متصوراً أن هذا الاقتراح سوف يلقى موافقة إجماعية من الأعضاء..لكن وبالدهشة جاءت التحفظات صادمة حتى من الطرف المستفيد ذاته!!!**

**ولم استطع من يومها إيجاد تفسير لما حدث، بل جاءت الأشهر التالية بمزيد من وقائع التدهور في عمل الوكالة..كانت ذروتها في أواخر فترة عملي بالمنظمة مع قرار الرئيس الأمريكي ترامب في ٢٠١٨ بإيقاف الدعم الأمريكي للوكالة ( يمثل أكثر من ٥٠%من مواردها السنوية الراتبة) ورافقته قرارات أخرى غير معلنة من الدول العربية المانحة بتقليص أو إيقاف دعمها، ثم ما لبثت تلك الدول أن سارعت في نهاية فترة ترامب بعقد اتفاقيات تطبيع مع إسرائيل كان من مبرراتها أنها سوف تمكنهم من الضغط على إسرائيل لإعطاء الفلسطينيين مزيدا من حقوقهم!!!**

**واليوم .. تقف وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين على حافة الهاوية في ظل دعوات متعددة لإنهاء وجودها..فهل سيقف المجتمع الدولي ممثلاً في الجمعية العامة للأمم المتحدة التي أنشأتها رغماً عن إرادة مجلس الأمن عاجزة أمام إغلاق آخر باب من أبواب الأمل للشعب الفلسطيني ؟**

عنوان الكتاب: سطور في سفر الوجوه، مقالات متخصصة في قضايا التعليم

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2023/15958

الترقيم الدولي: 978-977-94-6747-4




**الأستاذ الدكتورمحمد عبد الخالق مدبولي**

**أستاذ أصول التربية المتفرغ، كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية**

**متخصص في السياسات التربوية والتشريعات والتخطيط التربوي**

**عميد كلية التربية الأسبق**

**المدير الأسبق لإدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم (ألكسو)**

**البريد الإلكتروني:** m_madbouli@hotmail.com

**القناة التعليمية الخاصة على يوتيوب:** Mohammad Madbouli - YouTube

**الموقع الإلكتروني للأرشيف الشخصي:** المنشورات | Mysite (mmadbouli9.wixsite.com)


**الكتب المرجعية المؤلفة:**

1) **الإبداع في الثقافة المصرية–رؤية تربوية** ، المجلس الأعلي للثقافة، القاهرة، ط1، 1997
2) **الشرعية والعقلانية في التربية – دراسات نقدية في الفكر والممارسة**، تقديم أ.د حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 1999
3) **التخطيط المدرسي الاستراتيجي** ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2001
4) **التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات** ، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2002
5) **التربية تجدد نفسها ، تفكيك البنية** ، تقديم أ. د حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2008
6) **التفكير بالمفاهيم التربوية، الخلفيات الفلسفية والممارسات في البحث والتخطيط وتحليل السياسات،** مجلة إبداعات تربوية (مجلة إلكترونية فصلية محكمة تصدرها رابطة التربويين العرب)، العدد الحادي والعشرون، ج2، أبريل 2022 كتاب التفكير بالمفاهيم التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive
7) **تحليل السياسات والتشريعات التربوية**، كتاب إلكتروني رقم إيداع 2023/8346 ، ترقيم دولي 8-5371-94-977-978 تحليل السياسات والتشريعات التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive